De la haute éducation intellectuelle

Félix Dupanloup



Dupanloup

DE LA

HAUTE ÉDUCATION

INTELLECTUELLE

TOME PREMIER

PARIS. — IMP. VICTOR GOUPY, RUE GARANCIÈRE, 5.

DE LA

HAUTE ÉDUCATION

INTELLECTUELLE

PAR

Mgr DUPANLOUP, ÉVÊQUE D'ORLÉANS

DE L'ACADÉMIE FRANÇAISE

TOME PREMIER

NOUVELLE ÉDITION



PARIS

CHARLES DOUNIOL, LIBRAIRE-ÉDITEUR

29, RUE DE TOURNON, 29

1870


ASTOR
n-
4603.
OCT
3
1883
NEW-YORK

DE LA

HAUTE ÉDUCATION

INTELLECTUELLE

LIVRE PREMIER

LES HUMANITÉS

CHAPITRE PREMIER

Considérations générales.

Il s'est rencontré chez les nations civilisées une belle et grande expression : descendue par l'usage dans la langue commune, elle conserve sous sa vulgarité apparente une profonde dignité; il en est peu qui offrent un sens plus noble et plus élevé.

Pour nommer et définir les études, qui sont le moyen le plus puissant, la forme la plus heureuse de la haute Éducation intellectuelle de l'homme, on a dit : LES HUMANITÉS.

C'est un nom admirable et admirablement vrai, écrivait naguères M. Guizot.

En effet, ce nom si vulgaire et si noble à la fois, non-seulement exprime la phase la plus importante de l'Éducation de l'homme, mais constate, par là même, le fait, les droits et la supériorité de la civilisation chez un peuple.

C'est un de ces mots simples et lumineux dont on ne saurait trop étudier le sens et rechercher la lumière.

Les Latins disaient : *Artes liberales : bonæ, optimæ, ingenuæ artes.*

Cicéron, cherchant à rapprocher l'idée des études auxquelles on applique l'enfance, de l'idée primitive du mot *Humanités*, disait : *Artes quibus ætas puerilis ad humanitatem fingitur.*

Il disait encore : *Studia humanitatis; humaniores litteræ.*

Les Grecs disaient vulgairement Παιδεία; ils disaient aussi Μουσική l'*Harmonie :* ce mot exprimait tout à la fois chez eux l'art oratoire, la poésie, l'Éducation.

Platon emploie presque constamment ce mot qui va si bien à la nature de son génie, et qui tend à faire entendre que l'Éducation n'est autre chose que le développement pur et harmonieux des facultés humaines.

Nous, avec moins de grâce peut-être que les Grecs, mais avec plus de précision et de force, nous avons dit simplement, comme les Romains, et même plus énergiquement qu'eux : *Les Humanités.* La langue humaine ne pouvait mieux dire. En effet, c'était dire tout ; c'était nommer, avec une vérité frappante, ces études qui font l'homme, qui, dans l'ordre naturel, élèvent en lui l'humanité à sa plus haute expression, développent et fortifient le plus puissamment ses facultés intellectuelles et morales, les forment et les perfectionnent à l'image de Dieu.

J'ai toujours admiré comment la Providence a donné aux

langues européennes un bon sens, une précision, une hardiesse, et, dans leur simplicité la plus familière, une énergie et une profondeur extraordinaires.

Quelles sont, en effet, les deux prérogatives les plus nobles de la nature humaine? C'est *la pensée* et *la parole*. C'est par *la pensée* et par *la parole* que l'homme est homme.

C'est *par la pensée et par la parole*, élevées à leur perfection, qu'il est homme plus parfait, homme supérieur. S'il y a donc des études propres à perfectionner ces deux illustres prérogatives de la nature humaine, des études propres à élever l'homme à une plus grande dignité intellectuelle, propres, en un mot, à faire l'homme plus homme : *Hominem humaniorem facere*, d'où leur viendra leur nom, si ce n'est de leur œuvre même et de leur but? On les nommera donc, avec un sens et une vérité admirables : *Humaniores litteræ, les Humanités.*

Et s'il faut maintenant les définir précisément et simplement dans leur idée la plus générale, je dirai :

Les Humanités sont un cours suivi d'enseignements et d'études, servant à faire, par le perfectionnement de la pensée et du langage, la haute Éducation intellectuelle de l'homme.

Je dis : 1° *Un* COURS SUIVI, parce que les *Humanités* sont et doivent être une série non interrompue et progressive de travaux et d'exercices ordonnés, gradués, liés entre eux pour un but commun, et formant un ensemble, un système, un tout complet, où chaque partie prépare, soutient, développe et fortifie l'autre.

C'est ce qui distingue *les Humanités* de tous les autres exercices intellectuels, qui seraient entre eux sans connexion, sans ordre, sans suite et sans progrès.

2° *Un cours* D'ENSEIGNEMENTS ET D'ÉTUDES. On le comprend : *les Humanités* sont tout à la fois l'œuvre du maître et l'œu-

vre de l'élève. Le maître cultive, instruit, éclaire; mais il faut essentiellement que l'élève agisse, travaille, s'applique, s'approprie l'instruction qui lui est donnée.

3° *Un cours d'enseignement et d'études* SERVANT A FAIRE LA HAUTE ÉDUCATION INTELLECTUELLE.

L'objet de l'*enseignement* et de l'*étude*, dans la haute Éducation, est de deux sortes; il y a:

L'objet *essentiel et principal;*

L'objet *secondaire et accessoire :* mais l'un et l'autre doivent SERVIR à faire la haute Éducation.

L'objet *essentiel et principal* doit être une suite de travaux et d'exercices *nécessaires* pour cultiver, polir, développer, élever toutes les *facultés* de l'homme, comme la mémoire, la pénétration, le jugement, l'imagination, la raison, la sensibilité, le caractère, la conscience. — *Nécessaires*, en un mot, pour perfectionner en l'homme les deux prérogatives qui constituent la nature et la dignité humaine, à savoir : *la pensée* et *la parole.*

L'objet *secondaire* et *accessoire* doit embrasser les connaissances qui, sans avoir cette influence directe et principale sur la haute Éducation de l'esprit, servent au moins à l'orner, ajoutent à l'éclat, à la grâce, à la distinction des facultés intellectuelles, et, pour cela, entrent communément dans l'Éducation d'un jeune homme bien élevé, comme les *arts*, *la musique*, *le dessin*, *les langues vivantes*, etc.

4° J'ai dit : *Un cours d'études* SERVANT A L'ÉDUCATION : parce que les *Humanités* sont *le moyen*, et non pas *le but*, *but, ni l'œuvre même :* c'est l'*Education* qui est le but essentiel à atteindre, l'œuvre à accomplir.

Le disciple des Humanités et le maître surtout qui les enseigne ne le doivent jamais oublier.

Rien n'a été plus funeste que de confondre ici ce qui n'aurait jamais dû être confondu. Si les *Humanités* sont si

déchues parmi nous dans l'estime publique, c'est qu'on a fait trop souvent *la fin* de ce qui n'était *qu'un moyen*. On s'est borné à l'*instruction*, au grec et au latin : on a oublié l'Éducation, non-seulement l'Éducation du cœur, mais celle même de l'esprit. *On instruit, on n'élève pas*, disait avec douleur un des membres les plus distingués des conseils supérieurs de l'instruction publique.

Certes, il le faut comprendre : dans les Humanités bien entendues, on n'apprend pas le latin pour le latin : le but que l'on se propose est incomparablement plus élevé.

Le *but* réel des *Humanités*, c'est le développement, l'élévation de l'homme. Et comme à ce but si élevé et si grand, on a substitué le but restreint de l'*instruction;* comme aussi cette instruction ne se prête pas à toutes les applications pratiques et professionnelles que notre siècle réclame, on en est venu à regarder les Humanités comme inutiles; on s'en est pris aux Humanités elles-mêmes du tort de ceux qui les enseignaient, et c'est par là qu'en les attaquant, on s'est donné contre elles une si facile victoire.

Sans aucun doute, les *Humanités* sont *un moyen d'instruction;* mais elles ne doivent être, par là, *qu'un des moyens de l'Education intellectuelle*, comme *l'instruction* elle-même.

Les *Humanités* doivent tendre essentiellement à développer l'esprit à élever toutes les forces de l'intelligence; c'es ce qui les distinguera toujours de toute *instruction* proprement dite, qui ne tendrait qu'à pourvoir l'esprit de connaissances plus ou moins importantes, mais sans rapport direct et immédiat au développement et à l'élévation des facultés.

5° J'ai dit : Servant *à la* HAUTE *Éducation intellectuelle*. En effet, les *Humanités* ont le même but que la haute Éducation elle-même; car le moyen a le même but que l'œuvre à laquelle il sert. Elles doivent donc tendre à donner aux

facultés intellectuelles de l'homme le plus haut, le plus complet développement possible ; elles doivent tendre, non-seulement à le faire homme, mais à le perfectionner, à l'achever autant que le permet sa nature ; et, pour cela, l'établir non-seulement dans la possession de toutes ces facultés, mais aussi dans toute la plénitude de leur puissance.

6° J'ai dit : à l'*Education* INTELLECTUELLE ; parce que les les Humanités offrent une suite d'*exercices et d'études qui sont immédiatement et principalement faits pour l'esprit*, et n'agissent sur les facultés morales que *par occasion ;* ce qui doit les distinguer de l'*Education religieuse et morale proprement dite*, qui agit *immédiatement* et *principalement* sur le cœur, sur le caractère, sur la conscience, et n'agit que *par occasion* sur l'esprit.

Toutefois, on ne saurait trop le redire, ces deux Éducations sont inséparables : j'ai commencé à le démontrer dans le premier volume de cet ouvrage, et le dernier volume complétera, je l'espère, cette démonstration.

Sans la Religion, tout est faible, tout est faux dans l'Education : tout est vain, tout est misérable ; tout s'obscurcit, se déprave, s'avilit.

Si les *Humanités* semblent s'abaisser si malheureusement chaque jour parmi nous, c'est qu'on en fait trop souvent un simple moyen de développement intellectuel et qu'on les sépare de l'Éducation religieuse et morale.

Et cependant, qui ne sera forcé d'en convenir avec moi ? N'est-il pas évident que nulle part l'Éducation religieuse et morale ne doit être aussi forte, aussi élevée, aussi parfaite, que là où se donne la haute Éducation intellectuelle?

Le nom même des *Humanités* l'indique : il faut que celui à qui est donné cet enseignement devienne un homme plus parfait, plus noble, plus élevé que les autres : donc il faut que tous les dons qui font l'homme par excellence, qui

constituent, pour ainsi dire, l'humanité supérieure, se trouvent en lui : non-seulement l'instruction, mais la vertu; non-seulement l'amabilité, la politesse, la douceur, l'affabilité, mais les sentiments généreux, la pureté, l'innocence, la religion, la piété, le courage chrétien, enfin tout cet ensemble de qualités éminentes, auxquelles l'homme n'arrive que par une Éducation conforme à toutes ses nobles et saintes destinées.

Telle est donc l'œuvre des *Humanités*, tel est leur but, tel est leur nom et le sens complet qu'il renferme.

Certes, nul ne pourra nier que le but ne soit sublime, et l'œuvre à accomplir une grande œuvre.

Que si la chose est grande, le nom est grand aussi, convenable à cette grande chose ; et il réveille dignement toutes les nobles pensées qui doivent présider à une œuvre pareille.

Ah! sans doute, quand on dit d'un enfant : *Il fait ses Humanités; il faut qu'il fasse ses Humanités ;* c'est une expression très-vulgaire, mais elle cache un sens profond et exprime une chose admirable. Qu'est-ce donc à dire? Le voici : *Il faut qu'il devienne un homme.*

Pourquoi suis-je toujours vivement intéressé et ému, lorsqu'en me présentant son fils un père de famille me dit: *Ce cher enfant commence ses Humanités?* C'est que je crois entendre ce père me dire : Cet enfant se fait homme; homme plus élevé, plus capable, plus parfait. Tout jeune qu'il est, cet enfant travaille déjà à perfectionner en lui les plus hautes prérogatives de sa nature : la *pensée* et la *parole;* il travaille à devenir un homme!

Qu'est-ce qui fait, dans un collége, la dignité du professorat et des hommes qui s'y dévouent? C'est que ces hommes, ces professeurs enseignent les *Humanités*, travaillent par là à faire de leurs élèves des hommes; des hommes

véritablement dignes de ce nom par le développement le plus élevé de toutes leurs facultés intellectuelles et morales.

Qu'est-ce qui fait la dignité et la souveraine importance des colléges chez une nation? C'est que là se font les *Humanités*, là se font les hommes : c'est de là qu'ils sortent bien ou mal faits, bons ou méchants, grands, médiocres ou nuls.

Qui a préservé la société européenne de la barbarie au moyen-âge? Les Papes, Charlemagne, les Évêques et les Moines, à l'aide des *Humanités*.

Qui a élevé l'Europe moderne à la plus haute civilisation? qui a fait le XVIe siècle en Italie et en Espagne? qui a fait le XVIIe siècle en France et en Europe? C'est encore l'Église, les Congrégations religieuses enseignantes et les Universités catholiques, à l'aide des *Humanités* les plus brillantes, les plus fortes et les plus religieuses qui furent jamais.

Voilà ce qui faisait dire à un célèbre littérateur, M. de La Harpe : « Il n'a pas existé, parmi les modernes, un seul « homme de premier ordre dans les lettres, dans les « sciences, dans la magistrature, dans le ministère ecclé- « siastique, qui n'ait été un excellent *humaniste*. »

Aussi, à moins qu'elle ne fût à la veille de sa décadence, jamais on ne vit une nation généreuse négliger de telles études! Et M. Guizot a pu dire avec raison, à l'ancienne tribune française :

« C'est là non-seulement le besoin intérieur d'un pays, « c'est sa dignité, c'est son crédit dans le monde. Sans la « grandeur cultivée des esprits, il n'y a, pour les peuples, « point de prépondérance durable; et les esprits ne devien- « nent grands qu'en se formant, dès l'enfance, à goûter les « chefs-d'œuvre, à recueillir les trésors du passé. »

Et voilà pourquoi aussi j'éprouve une si vive douleur en

voyant à quel point de discrédit sont tombées les *Humanités* parmi nous!

C'est l'ignorance, la légèreté, la paresse, l'impatience des règles, le goût des nouveautés en tout genre, le mépris avoué pour tout ce qui est vénérable par son antiquité et consacré par l'expérience des âges, quelquefois enfin les fautes de l'enseignement lui-même, c'est tout cela qui, depuis bien des années, concourt, en France, à ruiner les études littéraires, à détruire les *Humanités*.

Dans cette guerre si étrangement déclarée et si victorieusement poursuivie contre les bonnes études, la présomption sans doute, la vanité et l'ignorance entraient pour beaucoup; mais il y entrait aussi, plus qu'on ne s'en est rendu compte, le désir secret de se dérober au joug d'une forte et sévère institution intellectuelle. Dans un siècle agité par toutes les plus violentes dissipations et énervé d'ailleurs par la mollesse, on redoute pour soi, on redoute pour ses enfants les assujettissements de toute Éducation lente, sérieuse, profonde.

La légèreté de nos mœurs n'a donc pu supporter le poids des belles et graves études littéraires; et c'est alors qu'affectant de tourner cette faiblesse en force, comme il nous arrive si souvent de le faire, nous nous sommes mis à répudier ce qui avait été l'honneur de nos pères; nous avons fait les entendus, et nous avons attaqué à l'envie les *Humanités* comme une chose absurde, et le temps qu'on y consacre comme un temps perdu.

J'ose entreprendre de relever, de réhabiliter les *Humanités* parmi nous; et quelles que soient les apparences contraires, je ne l'entreprends point sans bon espoir.

Je l'ai dit : le nom est grand, la chose est plus grande encore que son nom. Et bien! je le veux croire, je le veux es-

pérer! Un tel nom, une telle chose ne peuvent périr sur la terre de France.

Sans doute la chose a pu déchoir, et quelquefois par la faute même de ceux qui la devaient soutenir; mais pas encore assez pour que le nom périsse; ce nom demeure, c'est beaucoup : relevons la chose jusqu'à la grandeur et la dignité de son nom!

Dans l'ordre de la Providence, les grands noms qui survivent aux grandes choses peuvent aider puissamment à leur faire retrouver dans une lumière et dans une vie nouvelle leur grandeur perdue.

Que les *Humanités* soient réellement parmi nous, au moins dans quelques asiles privilégiés, l'Éducation, l'élévation intellectuelle et morale de l'homme, et nous les verrons plus universellement attaquées ou délaissées.

Mais ici se présentent à examiner et à résoudre de graves questions.

Avant d'en essayer l'examen et d'en proposer la solution, il importe de les poser convenablement.

CHAPITRE II

Questions à résoudre.

Dans toute Éducation, et surtout dans la grande Éducation intellectuelle, qui intéresse à un si haut point la dignité de l'homme et la prospérité des sociétés humaines, il est capital de bien déterminer tout ce qui se rapporte à l'instruction.

Nous l'avons vu au premier volume de cet ouvrage : l'*Education religieuse et morale*, l'Éducation *du cœur*, *du ca-*

ractère et de la conscience, est toujours puissamment secondée par une forte *Education de l'esprit*, dont la bonne instruction est le moyen direct et immédiat.

Il faut de plus remarquer que de tous les moyens d'Éducation, l'*Instruction* est celui qui occupe la plus large place dans la vie de l'enfant. C'est surtout à recevoir l'instruction que son temps est consacré : neuf, dix, quelquefois onze heures chaque jour. C'est par l'instruction que se forment ses opinions, ses pensées et ses jugements, et souvent aussi ses mœurs, ses habitudes, son caractère; c'est par l'instruction, même profane, qu'un sage et digne professeur sait à propos faire arriver à l'esprit de l'enfant les enseignements de la morale et de la religion en même temps que les doctrines purement littéraires

On sent, en pareille matière, combien les tâtonnements, les incertitudes, les erreurs, peuvent être préjudiciables. La perte de huit ou dix des plus belles années de la vie n'est pas ici le plus grand mal à craindre ; ce qu'il y a de plus à craindre, ce sont ces déviations des facultés, ces mauvaises habitudes de travail, ces aberrations d'esprit, suites funestes et ordinairement irrémédiables des mauvaises études et des faux enseignements. Il est donc évident qu'on doit commencer par déterminer avec tout le soin dont on est capable, avec la plus respectueuse sollicitude pour de si grands intérêts, tout ce qui tient à *l'instruction.*

Dans toute instruction, il y d'abord à décider quel sera L'OBJET de l'*enseignement* et de l'*étude ;*

Puis dans l'enseignement et l'étude de tel ou tel objet, quelle sera la meilleure MÉTHODE à suivre : c'est-à-dire quels sont les *moyens de succès, dans l'enseignement, pour le maître, et dans l'étude pour le disciple.*

Voilà les questions que nous allons d'abord examiner : il s'y rattache naturellement l'*examen des obstacles que peut rencontrer le succès des études.*

Et d'abord, quel sera l'objet de l'enseignement et de l'étude dans la haute Éducation?

Pour qu'il soit possible d'apprécier tout d'abord la gravité et l'étendue des problèmes que nous avons ici à résoudre, nous devons rappeler ce que nous avons indiqué déjà, qu'en tout grand enseignement il y a l'*objet essentiel et principal*, puis l'objet *secondaire et accessoire.*

Quel sera, quel doit être l'objet *essentiel et principal* de l'enseignement dans la haute Éducation intellectuelle? Voilà ce que nous commencerons à rechercher.

Cette question n'est point restée sans réponse : depuis des siècles, chez toutes les nations civilisées et chrétiennes, partout où a été distribuée une instruction sérieuse, forte, élevée, on a donné et on donne encore pour objet *essentiel et principal* aux études, dans la grande Éducation intellectuelle des hautes classes sociales, l'enseignement *des langues et des littératures grecque et latine*, joint à l'enseignement de la langue et de la littérature maternelle.

Voilà ce que sont et ce qu'on appelle vulgairement en France les *Humanités* : dénomination, je ne me lasse pas de le faire observer, qui marque si précisément le haut but que ces études doivent se proposer et atteindre, ÉLEVER L'HOMME !

Chez nous les Humanités se doivent donc définir : *un cours d'enseignements et d'études suivi, sur les langues et les littératures latine, grecque et française, servant à faire la haute Éducation intellectuelle.*

On y joint communément, et nous y joignons aussi l'*Histoire*, qui est un auxiliaire si utile et même si nécessaire de tout grand développement intellectuel et moral : nous y joindrons surtout *la Philosophie*, qui est le couronnement naturel et comme la clé de voûte de la haute Éducation, qui en fait toute la force, qui la perfectionne et l'achève, parce qu'elle est la révision réfléchie, la synthèse puissante

de toutes les idées jusqu'alors plus simplement acquises, pendant les années de l'Éducation *maternelle primaire* et *secondaire*.

Tel est chez nous l'objet *essentiel et principal* de l'enseignement dans la haute Éducation intellectuelle.

L'étude de *certaines langues vivantes*, comme l'anglais, l'allemand, l'italien ou l'espagnol; l'étude de *certains arts d'agrément*, comme le dessin, la musique, etc.; et enfin les *éléments des sciences naturelles*, *physiques et mathématiques*, ont été choisis pour devenir l'objet *secondaire et accessoire* de l'instruction dans cette haute Éducation de l'esprit. — Je dis : *les éléments* des sciences, car l'enseignement proprementt dit, le grand enseignement de ces sciences si hautes et si vastes, ne peut être en aucun sens et en aucun cas un objet secondaire et accessoire : il lui faut toujours un long temps, une place principale, des cours spéciaux, des leçons d'un ordre supérieur : je ne tarderai pas à m'expliquer en détail sur tout ceci.

Pour le moment, sans nous prévaloir de l'autorité pourtant assez imposante de plusieurs siècles d'expérience et de succès chez les peuples européens les plus religieux et les plus éclairés, nous examinerons quels ont été les motifs du choix qu'on a fait et du plan qu'on a suivi; nous les discuterons attentivement, comme si ce choix était encore à faire; et nous en examinerons ensuite tous les résultats, tous les avantages, tous les inconvénients possibles.

Mais tous d'abord ici, et il importe de le bien entendre : grâces à Dieu ! les sciences, les lettres, les langues et les littératures savantes, les beaux arts, la religion et la morale, ne sont pas en question parmi nous. Ce n'est pas leur existence qui se trouve précisément en péril, et s'il est vrai qu'en un certain sens toutes ces grandes et saintes choses soient aujourd'hui menacées, c'est par de funestes malentendus : ce n'est point encore par la barbarie.

Si la société française était tombée sous les coups des barbares; si, comme la société orientale, elle avait été précipitée par le malheur des temps ou par des doctrines abjectes dans une telle dégradation intellectuelle et morale, qu'elle eût oublié les sciences, les lettres, les arts, et répudié toute grande culture de l'esprit; si j'entendais dire qu'il s'agit de renouveler la tentative annoncée naguère de soumettre tous les enfants de ce noble pays au niveau brutal d'une instruction gratuite, égale et obligatoire pour tous, il faudrait poser autrement la question. Oh! alors il faudrait traiter, *ex professo*, la nécessité des arts, des lettres et des sciences; il faudrait rappeler les idées, restituer les méthodes, créer des professeurs, recommencer enfin l'œuvre de Charlemagne et des Papes au moyen-âge. Mais, encore une fois, il ne s'agit de rien de pareil. Ce ne sont ni les idées, ni les méthodes, ni les professeurs, ni les arts, ni les lettres, ni les sciences qui nous manquent : tout cela abonde; ce qui nous manque, ce sont les idées justes, les méthodes vraies, les professeurs sages, les lettres à leur place, les sciences dans une bonne mesure, les arts dans leur juste rapport avec la culture générale de l'esprit, et la haute Éducation intellectuelle faite sans confusion et sans désordre.

Voilà où est le péril : voilà par conséquent où est la question et sur quoi doit porter notre examen. Ainsi, par exemple :

1° *Pourquoi a-t-on fait des langues grecque et latine, de la langue maternelle, et des littératures de ces trois langues, l'objet essentiel et principal de l'instruction, dans la haute Éducation ?* — Première question singulièrement importante.

Et même, afin d'aller immédiatement au fond des choses, sans attendre, ni faire encore la réponse à cette première question :

2° *Pourquoi a-t-on fait des* LANGUES *et des* LITTÉRATURES, *et non pas des* ARTS, *et non pas des* SCIENCES, *non pas même de l'*HISTOIRE, *ou de la* PHILOSOPHIE, *qu'on admet d'ailleurs en partage, l'objet essentiel et principal de cette haute instruction intellectuelle,* — quand les arts, les sciences, l'histoire et la philosophie sembleraient si propres à cultiver, à développer, à polir et à élever les facultés de l'homme?

3° Pourquoi a-t-on choisi des langues et des littératures *étrangères*, et ne s'est-on pas borné à la langue et à la littérature maternelles?

4° Pourquoi, parmi les langues étrangères, a-t-on choisi *des langues anciennes et mortes*, plutôt que *des langues modernes et vivantes*, auxquelles on ne donne qu'une place accessoire et secondaire, quand au premier aspect leur utilité pratique semblerait demander une place principale?

5° Pourquoi, parmi *les langues anciennes, le grec et le latin?*

6° Pourquoi, y employer *un temps si considérable*, les huit ou dix plus belles années de la vie?

7° Pourquoi tant de *classes* les unes après les autres, des des méthodes qui font traîner l'enseignement au lieu de l'abréger, des exercices si longs et si multipliés, des thèmes, et des versions, des vers latins, une rhétorique avec des amplifications, etc., etc. ?

Et tant d'autres questions qui ont été soulevées, débattues, décidées en sens contraires, et sont encore là attendant une solution certaine, définitive, salutaire.

Voilà ce dont il s'agit; voilà ce qu'il faut examiner et résoudre; voilà où est aujourd'hui le péril de la haute Éducation intellectuelle, et, par un contre-coup nécessaire, le péril de l'esprit humain et de la civilisation entière parmi nous.

Sur tout cela, il y a malentendu, division, contradiction et par suite malaise intolérable. Les uns affirment, les

autres nient ; ceux-ci poussent d'un côté, ceux-là d'un autre. La jeunesse est tirée violemment dans un système, et puis dans un autre, et quelquefois dans tous les systèmes contraires en même temps ; elle ne sait à qui entendre, elle ne sait plus que croire : hélas ! hélas ! pauvre jeunesse !

Quidquid delirant reges, plectuntur Achivi.

De l'aveu de tous, quel mal n'a pas fait à lui seul le baccalauréat ?

S'il y a un remède, il est temps de le chercher ; car le mal est grand.

Ce remède, je crois qu'il existe, je crois qu'il est facile à trouver, facile à appliquer : il n'est autre que le simple bon sens des choses.

Le *bon sens*, qui est, dit Bossuet, le grand maître de la vie humaine, doit être aussi le grand maître de la haute Éducation intellectuelle ; c'est lui qui doit y présider, qui doit y régner ; et l'on verra que là où il règne le génie ne manque jamais.

A ce grand maître des idées vraies, des sages méthodes, des professeurs utiles, j'ajouterai une autorité qui, au fond, est la même : celle de l'expérience ; c'est aussi Bossuet qui la nomme *la bonne conseillère des princes :* elle sera la nôtre. En fait d'Éducation, je ne trouve rien de sûr, rien de sage, rien d'estimable que l'expérience et le bon sens.

Je demande à Dieu qu'il m'accorde la grande grâce de ne perdre jamais de vue ni l'un ni l'autre. J'espère cette grâce de sa bonté ; car c'est pour sa gloire que j'ai entrepris et que je continue ce doux, mais long travail ; c'est aussi, je le dois avouer, pour le bonheur de la jeunesse, qui ne cessera jamais de m'être chère.

Et s'il faut enfin dire toute ma pensée, ce travail, qu'une

infirmité douloureuse fera probablement le dernier de ma vie, je l'entreprends pour le bien de mon pays; il est plus que jamais manifeste que la France ne retrouvera la force et la gloire de son ancienne civilisation que dans la bonne et forte Éducation de ses enfants.

Tout le reste ne sera jamais que palliatif, et n'aura qu'une efficacité plus ou moins passagère.

A toute nation qui grandit ou qui tombe, il faut des hommes : des hommes dignes de ce nom, qui élèvent ou relèvent tout avec eux et autour d'eux : l'Éducation seule *forme de tels* hommes.

On l'a dit, et il est vrai : Sous le feu des révolutions, dans la confusion sociale, des esprits vigoureux surgissent çà et là, et parfois suffisent aux grandes choses, sans y avoir été préparés [1]. Mais il n'est pas permis de compter sur ces missions rares et providentielles, sur ces exceptions redoutables, sur ces terribles hasards, qui forment quelques hommes à si grands frais pour les autres. Ces hommes d'ailleurs, quelque puissance qu'on suppose à leur caractère ou à leur génie, peuvent aider à la régénération d'un peuple, mais ils ne la font pas. Pour qu'une société malade se sauve, il faut qu'elle y travaille elle-même par un régime sage et continu : et l'une des conditions essentielles de son salut *est que* tous les grands services de la civilisation soient assurés par le recrutement méthodique et régulier d'une haute et forte Éducation intellectuelle.

Mais je dois descendre de ces généralités à la pratique, et aborder enfin l'examen des questions de détail que nous avons posées et dont la solution est si importante.

[1] M. GUIZOT

CHAPITRE III

Les arts.

POURQUOI N'A-T-ON PAS FAIT DES ARTS L'OBJET ESSENTIEL ET PRINCIPAL DE L'ENSEIGNEMENT DANS LA HAUTE ÉDUCATION INTELLECTUELLE?

C'est par une raison très-simple, mais décisive, qu'on n'a jamais choisi les ARTS pour en faire, dans un système régulier, l'objet *essentiel* et *principal* de l'enseignement dans la haute Education intellectuelle. Les ARTS, en effet, opèrent immédiatement sur la nature physique, sur les choses et les formes matérielles : ils sont par là même moins nobles, moins purement intellectuels que les lettres, et nécessairement aussi moins propres à la haute et pure Education de l'intelligence.

Je le sais : tous mes contemporains ne sont pas dans ces pensées ; mais la raison demeure, et quelles que soient les pensées et la pratique contraires, il est vrai de dire que là où les arts ont été élevés à une place principale qui ne leur convient pas, c'est un abus, c'est un désordre, ce n'a jamais été, jusqu'à ce jour du moins, un système avoué.

Et comment cela se pourrait-il ?

Les arts sont *mécaniques* ou *libéraux :* — mais les arts mécaniques exigent manifestement le travail des membres, l'emploi des forces et l'habileté physique, bien plus que le travail de l'esprit et l'exercice des facultés intellectuelles.

L'Education ainsi faite formerait des *artisans*, pas même

des *artistes*, et encore moins des hommes d'une intelligence supérieure.

Serait-il question de la *danse*, de l'*escrime*, de l'*équitation*, de la *gymnastique*, auxquels on accorde aujourd'hui une si étrange importance dans certaines Éducations ?

Sans doute, les exercices physiques, en donnant de la vigueur au corps et lui conservant la santé peuvent concourir au développement des facultés supérieures de notre être; mais quand ils prennent trop d'importance, lorsque surtout on va jusqu'à en faire le grand moyen de l'Éducation, ils nuisent étrangement à ces facultés; ils abrutissent l'homme, au lieu de le polir; ils étouffent et éteignent son intelligence.

C'est un péril contre lequel on ne saurait trop aujourd'hui se tenir en garde; car il y a de ce côté parmi nous de funestes tendances.

« Les Hébreux, dit Fleury, ne se firent jamais des exer-
« cices du corps une occupation importante, comme les
« Grecs qui la réduisirent en art et y cherchèrent les der-
« niers raffinements. Ils nommèrent cet art *gymnastique*,
« et *gymnases* les lieux où ils s'exerçaient, qui étaient
« spacieux, magnifiques, dressés et bâtis à grands frais.
« Là, des maîtres choisis, et sous eux un grand nombre
« d'aides, formaient les corps des jeunes gens par un ré-
« gime très-exact et des exercices fort mesurés; par là,
« ils acquéraient des forces immenses et se faisaient des
« corps tels que ceux qui ont servi de modèles aux plus
« belles statues; mais, au reste, ils devenaient brutaux
« et incapables de toute application d'esprit..... Les Hé-
« breux étaient trop sérieux pour donner dans ces curio-
« sités [1]. »

Du reste, les plus sages d'entre les Grecs l'avaient euxmêmes remarqué.

[1] *Mœurs des Israélites.*

« Ceux qui se livrent uniquement à la *gymnastique* et « aux exercices du corps, dit Platon, y contractent une « excessive rudesse..... Si un homme n'a aucun commerce « avec les lettres, son âme ne deviendra-t-elle pas *faible,* « *sourde*, *aveugle*, faute d'exercice et de culture et par l'état « d'imperfection où restent ses facultés ?

« Le voilà devenu ennemi des lettres ; il ne sait plus se « servir de la voix de la persuasion ; mais tel qu'une bête « féroce, *il veut tout décider par la force et la violence ;* « il vit dans l'ignorance et la grossièreté, étranger à l'har- « monie et à la grâce[1]. »

Platon ajoutait :

« Dans tous les exercices gymniques et les travaux cor- « porels, le jeune homme aura pour but de développer « en lui la force de l'âme plus encore que la vigueur « physique ; il n'imitera pas les athlètes qui ne s'impo- « sent un régime et des exercices que pour devenir plus « robustes[2]. »

Il demeure donc certain que faire des exercices corporels, de la *gymnastique,* de la *danse*, de l'*escrime* de l'*équitation*, ou la fin, ou seulement le grand moyen de l'Éducation, au lieu de les mettre à son service, comme une de ses plus vulgaires ressources, c'est étrangement l'avilir.

Et cependant combien d'Éducations, et surtout combien d'Éducations privées, et des plus importantes, sont fondées principalement sur de tels exercices ! On y consacre presque toutes les journées d'un enfant, ses heures de travail les plus longues et les plus précieuses. C'est là ce qui passe avant tout ; jamais on ne trouve le temps ni l'argent perdus, lorsqu'ils sont employés ainsi.

[1] PLATON, *Répub.*, liv. III.
[2] *Ibid.*

Du reste, ce moyen merveilleux atteint et même dépasse bientôt le but.

On a, à vingt ans, *ce parfait cavalier* qui sait conduire à merveille un cheval, saluer avec grâce, entrer dans un salon et en sortir élégamment; il est vrai que le plus souvent, de vingt à trente, c'est un *mauvais sujet ;* de trente à cinquante, *un homme inutile* à son pays et à lui-même; heureux, s'il ne ruine et ne déshonore pas un jour son nom, sa femme et ses enfants ! En revanche, il a régné au jockey-club; il a figuré peut-être avec éclat dans les courses au clocher; il a brillé parmi les fumeurs et les *lions;* et il y a des femmes à Paris qui le vantent !

Qu'une telle Education devienne commune chez un peuple et qu'elle dure assez longtemps pour y façonner seulement deux générations, alors on pourra savoir ce qu'elle vaut, et l'on verra si son produit le plus net n'est pas de préparer cette effroyable élégance des mœurs, corrompue et corruptrice, dont Tacite disait autrefois : *Corrumpere et corrumpi seculum vocatur !*

Je le sais : on n'est pas toujours conduit là nécessairement, mais je ne crois pas moins être en droit d'affirmer qu'avoir appris à vivre de la sorte, c'est avoir appris à s'abdiquer soi-même; c'est dire à son pays : Ne comptez plus sur nous; et le pays ne se le fait guère dire deux fois; il se passe de telles gens : doit-on ajouter qu'il fait bien?...

J'ai sur tout cela de si nombreuses et si tristes expériences, que dans les cours accessoires d'enseignement régulier qui doivent être consacrés *aux arts d'agrément* en toute maison de haute Éducation intellectuelle, je ne pense pas qu'on puisse faire entrer les leçons de *gymnastique*, *de natation*, *d'escrime*, *d'équitation* et *de danse*.

Cela ne veut pas dire que j'entende proscrire la *gymnastique* et la *natation :* tout au contraire : je les crois fort utiles et j'estime qu'on doit y exercer les enfants de bonne heure;

mais il m'est impossible de me décider à les mettre au rang des études sérieuses, même *accessoires;* je n'ai jamais pu consentir à les voir élevées à une telle dignité. Ce ne sont pas là des études, mais des amusements; les heures de récréation et les jours de promenade y suffisent.

La *gymnastique*, même en récréation, ne peut être utile daus la maison d'Éducation que si elle n'y est pas trop ambitieuse, si elle n'y prend pas trop de temps, si elle n'y est pas trop honorée, trop applaudie. J'ai vu dans une maison d'Éducation d'ailleurs fort chrétienne, j'ai vu un jour les exercices gymnastiques enlever tous les suffrages aux dépens des lettres, des sciences et des plus nobles succès classiques.

Quant à l'*équitation* et à la *danse,* je n'en admettrais pas même l'exercice en récréation, pendant l'année scolaire. Les vacances peuvent y être employées, si les parents le trouvent bon, et le temps convenable à ces exercices se rencontrera d'ailleurs toujours plus tard suffisamment. Pendant l'année scolaire, je préfère de beaucoup la *balle*, les *barres* et le *cerceau*.

Je comprends que plusieurs me trouveront ici peut-être bien austère et excessif; mais j'en appelle aux esprits sérieux et réfléchis. Je ne prétends d'ailleurs imposer ma conviction à personne; je me borne à la dire, et la voici : Je n'ai jamais cru, surtout dans l'état actuel de nos mœurs, que des cours de *danse* et d'*équitation* puissent, sans des inconvénients graves, être régulièrement institués en une maison de haute Éducation intellectuelle. L'observation la plus attentive et la plus constante m'a démontré que de tels exercices ne sont pas compatibles avec de bonnes et grandes études.

Je dois même dire que des deux, l'*équitation* est la plus dangereuse; et ici, on l'entend bien, je ne veux point parler des dangers physiques, mais du danger moral.

J'aimerais encore mieux introduire dans une maison d'Éducation un maître à danser qu'un professeur d'équitation. Les leçons de danse sont assez ennuyeuses pour des garçons au collége; c'est un assujettissement désagréable, sans intérêt de vanité pour eux, dans le présent du moins, sans bon ni mauvais profit.

Au contraire, l'équitation les charme et lss entraîne : le cheval est pour eux une conquête à faire, une domination à exercer; ils s'y passionnent outre mesure : l'ardeur y devient prodigiense : la violente dissipation suit nécessairement, et trop souvent l'âme, la sagesse y succombent. L'homme, le jeune homme surtout, est ainsi fait, qu'en lui le dompteur de chevaux ne sait bientôt plus dompter autre chose, et surtout ne veut plus se laisser dompter lui-même.

Qu'on s'y prenne comme on voudra, avec des chevaux et un manége [1], les belles-lettres s'en vont, la haute Éducation intellectuelle et morale tombe : l'écuyer emporte nécessairement bientôt le littérateur et souvent aussi le chrétien.

Que ceux que cela peut intéresser y réfléchissent un moment et me disent avec sincérité si, de quinze à vingt ans, il est possible, en faisant un thême grec ou un discours latin, qu'un jeune homme entende de sang-froid hennir et piaffer ses chevaux, et continue attentivement son discours latin ou son thême : non, au bout de quelques moments le cheval l'emporte et le rhétoricien part au galop.

On me permettra de raconter ici l'expérience décisive qui a fixé sur ce point ma conviction.

[1] Ces leçons-là, on les préfère à tout, on les prévoit avec bonheur, on les attend avec impatience, on les compte avec fierté. Je n'oublierai jamais avec quel accent de complaisance une digne grand'mère, femme de beaucoup d'esprit d'ailleurs assurément, m'annonça en me présentant son petit-fils, qu'il prenait des leçons d'équitation : *il est Monsieur, à* SA CINQUIÈME *leçon*, me dit-elle, en jetant sur lui un regard de satisfaction, *il prend demain* SA SIXIÈME. Rien ne peut exprimer l'accent de cette parole, le regard de la grand'mère sur l'enfant, la dignité cavalière de celui-ci, et la figure du précepteur pendant ce temps-là.

J'avais visité plusieurs fois, en pays étranger, une maison d'Education si excellente, que je n'en ai jamais rencontré de meilleure. Le chef de la maison était un saint, et, en fait d'Education, un homme de premier ordre. Dans une dernière visite que je fis à cette maison, neuf ans après mon premier voyage, je trouvai le supérieur triste et découragé ; je lui en demandai la cause. « Nous ne sommes plus, me « dit-il, ce que vous nous avez vu. Tout dépérit ici, et si je « n'y apporte, pour l'année prochaine, un remède énergi- « que, nous ne pourrons plus marcher. — Et qu'est-ce « donc? lui dis-je. — Par faiblesse pour les parents, me ré- « pondit-il, nous avons établi un manége et des leçons d'é- « quitation; depuis ce temps, rien ne tient ici; nous ne « sommes plus ni dans la discipline, ni dans les études, ce « que vous admiriez ! »

Comme je n'avais alors presqu'aucune expérience en ce genre, je lui témoignai mon étonnement. « Non, me dit-il, « croyez-moi; ce que nous avons fait là est impossible dans « une Education sérieuse; les chevaux leur font perdre la « tête. Chez les meilleurs même, cela devient une passion « inconcevable; il y en a qui *ne peuvent plus penser à autre* « *chose!...* [1]. »

« L'escrime, quoiqu'elle les passionne moins, nous a fait « aussi beaucoup de mal, » ajouta-t-il.

L'année suivante mon saint ami déploya toute son énergie, — car il lui en fallut beaucoup, et contre les parents et contre les enfants, — il supprima le manége, et sauva sa maison.

Je pourrais citer encore l'exemple d'une maison longtemps

[1] *Il y en a qui ne peuvent plus penser à autre chose* : c'est l'OBESSUS ANIMUS de Tacite; voici ses graves paroles :

« *Jàm vero propria ei pecularia hujus urbis vitia penè in utero matri* « *concipi mihi videntur, histrionalis favor, equorumque studia : quibus* « *occupatus et* OBESSUS ANIMUS *quantulùm loci bonis artibus relinquit?* (Dialogue des Orateurs, XXVIII.)

très-florissante et aujourd'hui tombée, par la même cause, de l'aveu même de ceux qui ont eu cette ruine déplorable à se reprocher.

Mais c'est assez sur ce point. Je renonce donc à la danse et à l'équitation.

Je sais que l'on vit des Bénédictins admettre la danse, et même la danse publique et des ballets, à la suite d'*opéras* et de représentations dramatiques, dans un célèbre collége, et cela dès 1692, peut-être même plus tôt encore. Mais on me permettra de faire observer que c'est précisément l'époque où il faut marquer le commencement de la décadence de la haute Education intellectuelle en France. Si le XVIIe siècle fut si grand et si fort, c'est que de 1592 à 1630 on ne l'avait point élevé de la sorte.

CHAPITRE IV

Les beaux-arts.

Tout cela, quoique peut-être un peu sévère, est, au fond, vrai, me répondra-t-on ; mais nous ne l'entendons pas ainsi. Lorsque nous demandons pourquoi les ARTS ne tiendraient pas une place principale dans la haute Éducation intellectuelle, nous n'entendons parler que des *arts libéraux*, des *beaux-arts*.

J'accepte la question ainsi posée ?

Les beaux-arts, les arts libéraux sont la *musique*, le *chant*, le *dessin*, la *peinture*, la *sculpture*, l'*architecture :* eh bien ! on ne les a pas choisis pour en faire l'objet essentiel et principal de l'enseignement dans la haute Éducation intellectuelle, d'abord, parce que ces arts eux-mêmes, bien qu'ils

exercent l'intelligence, encore plus que la main, le regard, la voix et les organes physiques, s'adressent néanmoins à l'imagination et aux sens, beaucoup plus qu'à la raison, au jugement, à la noble et pure sensibilité et aux facultés supérieures de l'âme.

Les arts ont bien plus besoin d'être élevés, d'être vivifiés par une intelligence déjà éclairée et formée, par une imagination déjà riche et sage, par une sensibilité ennoblie et épurée, qu'ils ne sont propres à vivifier eux-mêmes et à former ces facultés, surtout dans le jeune âge, dont la raison est si faible, l'imagination si vive et si trompeuse, et la sensibilité si facile à égarer.

Qu'on veuille bien le remarquer : l'imagination et la sensibilité sont des facultés intermédiaires : placées entre la région la plus élevée de l'âme et la région inférieure, elles reçoivent à la fois leurs impressions de la raison et des sens. Si, par un enseignement faux, exagéré d'une part, et incomplet de l'autre, vous supprimez ou altérez les relations nécessaires de l'imagination et de la sensibilité avec la pure et lumineuse région de l'intelligence, vous dégradez ces facultés, vous leur ôtez ce qui fait leur vie et leur lumière, en même temps que leur mesure et leur dignité, et par là même vous troublez toute l'œuvre de l'Education intellectuelle.

De plus : si les arts tenaient une place principale dans la haute Education de la jeunesse, qu'arriverait-il encore? Une chose bien aisée à prévoir. De telles études, plus faciles, plus attrayantes, et trop bien en harmonie avec la dissipation et les goûts passionnés du jeune âge, dégoûteraient immédiatement les enfants de toutes les études plus graves et plus laborieuses. Qui n'en a pas fait l'expérience? quel enfant ne préfère une leçon de musique à un thème?

Et par suite, l'imagination, la curiosité volage et les sens se développeraient chez eux aux dépens de la raison et des

facultés sérieuses. C'est une telle Éducation, pour le coup, qui nous donnerait ces hommes aimables, légers, riants, dont le monde s'amuse, sans doute, mais dont il se moque aussi, parce qu'ils sont sans gravité d'esprit, sans fermeté de caractère et qu'ils demeurent toute leur vie des *enfants de grande espérance.*

Voilà ce que l'expérience a constaté et ce que l'indulgente frivolité du monde juge aussi sévèrement que nous. Combien de fois, dans le monde élégant même, n'a-t-on pas dit, pour excuser la conduite et les faiblesses des hommes de cet esprit et de ce caractère : « Que voulez-vous? c'est un « *artiste :* sa nature et ses goûts étaient de ce côté-là, et son « Éducation n'en a pas fait autre chose. »

Mais il faut nous élever plus haut et entrer plus avant encore dans le fond de la question qui nous occupe.

Les esprits plus élevés et plus réfléchis me permettront de placer ici une pensée qui éclairera, pour eux, tout ce qui précède d'une dernière et plus vive lumière.

Les arts donnent surtout des *images* et des *sensations*, mais peu d'*idées* par eux-mêmes. Or, c'est dans les *idées* que réside la vérité, la mesure, la splendeur et la plus haute beauté des choses. Certes, les cieux avec leurs grands et brillants luminaires, les vastes mers avec leurs profondes eaux, la terre avec ses majestueuses forêts, les fleuves, les montagnes, les vertes et riantes prairies, les fleurs étincelantes et embaumées, et enfin le corps si noble, les membres si délicats, la figure si pure de l'homme, et toutes les harmonies, tous les mélodieux concerts de la nature physique, tout cela est beau ; et Celui qui a fait, comme en se jouant, ces admirables choses, est incontestablement le plus grand et le plus merveilleux artiste ; mais il est écrit de lui : *Omnia condidit in sapientia et intellectu*, et son éternelle et incomparable opération, c'est celle par laquelle il engen-

dre et contemple éternellement en lui-même la sagesse, l'idée divine, le Verbe avec lequel il a conçu toutes choses.

Aussi nul ne sera jamais grand artiste, s'il ne l'est à l'image de Dieu ! et jamais la peinture, la sculpture, l'architecture, la musique n'auraient été appelées les *beaux-arts*, si elles ne s'étaient élevées jusqu'à la grandeur de l'idée et de la beauté intellectuelle et morale [1]. Si, dans ce siècle, la peinture et la musique, même religieuses, sont tombées si bas, c'est que l'une ne cherche souvent qu'à charmer les oreilles par des sons flatteurs, sans porter à l'âme aucune noble pensée, aucun pieux sentiment, et que l'autre s'attache beaucoup moins à la physionomie morale qu'aux formes physiques ; beaucoup moins, comme on l'a dit, à l'*expression* qu'aux *attitudes*.

Donc, si les arts veulent atteindre le degré éminent, ou même parvenir simplement à la distinction, il faut qu'ils s'élèvent au-dessus des choses matérielles ; mais pour cela aussi, je ne me lasse pas de le répéter, il faut qu'ils trouvent en ceux qui les cultivent des facultés précédemment polies et développées par la haute Education intellectuelle.

[1] Les arts se classent entre eux comme les sciences, et il y a des *beaux-arts*, par la même raison qu'il y a des *belles-lettres*.

Dans les arts appelés *mécaniques*, l'industrie est sans doute fille de la pensée ; mais, si j'ose le dire, la pensée de l'art appartient à des sciences que l'artisan ignore et dont il ne fait que suivre les règles par imitation et par routine. Ainsi, le menuisier qui fait des *ronds* et des *chevrons*, ne connaît pas et n'a pas besoin de connaître, par démonstration, les propriétés du cercle et des angles. Nous ne considérons donc, dans ces arts, que la main de l'artisan et l'utilité immédiate que nous retirons de son ouvrage, à moins qu'un genre d'industrie nouveau et extraordinaire ne suppose dans l'ouvrier un véritable génie d'invention et n'ajoute quelque chose même à la science sur laquelle son art est fondé.

Mais dans les productions des beaux-arts, tels que la peinture, la sculpture, l'architecture, la musique, les hommes faits pour en apprécier les beautés, considèrent avant tout la partie morale, et s'arrêtent principalement sur l'expression que l'artiste donne à l'homme et l'action où il le représente. (M. DE BONALD.)

Que l'apprentissage technique et spécial doivent commencer de bonne heure, cela se conçoit et je le demande; mais ce n'est point un tel enseignement qui peut tenir la place principale dans l'Éducation d'un enfant, même de celui dont on voudrait faire un *grand artiste*.

Sauf les rares exceptions de quelques hommes d'un génie extraordinaire, toutes les fois que la pratique assidue des arts arrivera, avant que les facultés intellectuelles aient été convenablement formées par la haute Education; cette pratique ne produira, dans la plupart, qu'un perfectionnement tout matériel de l'imagination et des sens : la musique donnera une certaine délicatesse de l'ouïe et une certaine habileté du toucher et de l'exécution; les arts linéaires donneront la justesse du coup d'œil et la fermeté de la main, mais ordinairement rien de plus.

Quant à la sensibilité et à l'imagination, en ce qu'elles ont de plus noble et de plus élevé, les arts ainsi pratiqués leur nuisent plus qu'ils ne leur profitent; car ils ne peuvent leur donner que le sentiment, l'instinct de la beauté matérielle, non le *sentiment* du beau physique idéal; et encore moins l'inspiration, la lumière, la splendeur du beau moral dans sa sphère la plus haute et la plus pure.

Et qu'on veuille bien y prendre garde, ce que l'enfant, sous ce rapport, n'aura pas acquis dans le jeune âge, il n'y aura guère à espérer que l'homme fait l'acquière plus tard; la raison en est simple : c'est que, par cette triste Éducation, l'intelligence, chez lui, non-seulement n'aura pas été développée, elle aura été abaissée, avilie; elle ne sentira pas le besoin de se relever.

Vous avez établi et fortifié le règne exclusif des sens : soyez sûrs qu'ils n'abdiqueront jamais.

Les hommes supérieurs, et ceux qui ont puisé primitivement l'inspiration sacrée aux sources divines, atteignent seuls à la hauteur, à la splendeur idéale.

Les autres sont le fléau des arts; ils les abaissent, ils les dégradent, ils les précipitent avec eux dans ce matérialisme grossier, dans ce sensualisme abject, dont depuis longtemps déjà gémissent amèrement le génie et le goût, aussi bien que la religion et la vertu.

Et voilà pourquoi aussi j'ai réclamé, au premier volume de cet ouvrage, pour les grands artistes, outre l'apprentissage spécial qui se doit faire dès le jeune âge, tous les soins les plus religieux de la haute Éducation intellectuelle et morale.

Certes, je ne suis point ennemi des *arts;* mais c'est pour cela même que je voudrais que l'*art* se relevât parmi nous ; c'est pour cela que je voudrais le séparer profondément du *métier*, en lui marquant sa place au plus haut de l'intelligence, et le séparer du *vice* plus profondément encore, en lui marquant sa place au plus haut de la vertu.

On aura beau faire, le peintre ne sera jamais qu'un barbouilleur, l'architecte un maçon, le musicien un bruyant manœuvre, et tous les artistes souvent des corrupteurs publics, s'il n'ont pas reçu cette forte et sainte Education.

Mais pour cela il ne faut pas que l'enseignement spécial de l'art s'empare de toutes les années de leur jeunesse et y tienne une place qui ne saurait lui appartenir ; il ne faut pas qu'on prétende nous faire de grands artistes sans histoire, sans poésie, sans haute littérature, sans le sentiment du beau moral ; sans la vertu enfin, sans l'inspiration chrétienne.

C'est à ces conditions seules que les arts peuvent être les beaux-arts, c'est-à-dire un des ornements les plus nobles, un des charmes les plus purs de la vie humaine.

A ces conditions, ils peuvent même s'élever encore plus haut et prétendre à un plus grand honneur ; ils peuvent devenir un puissant secours pour la religion et pour les bonnes mœurs : c'est ce que je ne tarderai pas à montrer, en

disant la place importante que la musique et le dessin doivent occuper dans une haute Éducation.

C'était d'ailleurs la pensée de Fénelon :

« Si on en retranchait, disait-il, tout ce qui ne tend pas au « vrai but, ils pourraient être employés très-utilement à « exciter dans l'âme des sentiments vifs et sublimes pour « la vertu..... Mais, ajoutait-il.... dans les faux préjugés où « est notre nation, le goût de ces arts n'est guère sans dan- « ger. »

Et c'était là une des graves raisons pour lesquelles Fénelon ne voulait pas qu'on permît à la jeunesse de s'y livrer passionément, ni trop tôt.

Le grand danger que craignait Fénelon, et dont tant de funestes expériences révèlent chaque jour la réalité, c'est d'ébranler les imaginations trop vives des enfants; puis bientôt d'exciter leurs passions, et enfin de corrompre leur cœur.

En finissant ce chapitre, je conjurerai donc les parents et les instituteurs, et aussi les institutrices, qui veulent que les arts, et particulièrement la musique, tiennent une si grande place dans l'Éducation de leurs enfants, je les conjurerai de méditer profondément les paroles du sage et pieux archevêque de Cambrai :

« La musique et la peinture ont besoin de précaution : « tous ces arts sont du même génie et du même goût. Pour « la musique, on sait que les anciens croyaient que rien « n'était plus pernicieux à une république bien policée que « d'y laisser introduire une mélodie efféminée ; elle énerve « les hommes, elles rend les âmes molles et voluptueuses ; « les tons languissants et passionnés ne font tant de plaisir « qu'à cause que l'âme s'y abandonne à l'attrait des sens, « jusqu'à s'y enivrer elle-même. C'est pourquoi à Sparte, « les magistrats brisaient tous les instruments dont l'har- « monie était trop délicieuse, et c'était là une de leurs

« plus importantes polices. A plus forte raison, les chré-
« tiens, qui ne doivent jamais chercher le plaisir pour le
« seul plaisir, doivent-ils avoir en horreur ces divertisse-
« ments empoisonnés. »

Après Fénélon, dont le langage est si énergique et si ferme, il ne sera pas sans intérêt d'entendre Platon sur le même sujet :

« De même que ceux qui se livrent uniquement à la gym-
« nastique y contractent une excessive rudesse, de même
« ceux qui cultivent exclusivement la musique sont d'une
« mollesse qui les dégrade.

« Si un homme, se livrant tout entier au charme de la
« musique, laisse couler dans son âme, par le canal de ses
« oreilles, ces harmonies douces, molles, plaintives..., s'il
« passe toute sa vie à chanter d'une voix tendre et à savou-
« rer la beauté des airs; d'abord, sans doute, il ne fait
« qu'adoucir l'énergie de son courage naturel, comme le fer
« s'adoucit au feu, et il perd comme lui cette rudesse qui le
« rendait auparavant inutile; mais si au lieu de s'arrêter,
« *il prolonge cette action amollissante, son courage ne tarde*
« *pas à se dissoudre et à se fondre* jusqu'à ce qu'il soit entiè-
« rement dissipé, et qu'enfin *ayant perdu tout ressort il ne*
« *fasse plus qu'un guerrier sans cœur....* [1]. » Platon disait aussi :

« Le rythme et l'harmonie ont, au suprême degré, la
« puissance de pénétrer dans l'âme, de s'en emparer,
« d'y introduire le beau [2] et de la soumettre à son

[1] PLATON, *Républ.*, liv. III.

[2] Platon disait encore : « Je ne me connais pas en harmonies; mais laisse-nous ce mode qui saurait imiter les tons et les mâles accents de l'homme de cœur, qui jeté dans la mêlée, et forcé par le sort de s'exposer aux blessures et à la mort, reçoit de pied ferme et sans plier les assauts de la fortune ennemie : laisse-nous encore un autre mode qui le représente invoquant les dieux, enseignant, priant ou conseillant ses semblables, ou se montrant lui-même docile aux prières, aux leçons et aux conseils d'autrui, n'éprouvant jamais de mécompte et ne s'enorgueillissant jamais,

« empire, MAIS C'EST QUAND L'ÉDUCATION A ÉTÉ CONVENA-
« BLE ; *le contraire arrive, quand l'Éducation a été mal*
« *faite.* »

Les arts amollissants et les exercices du corps, voilà pourtant sur quoi roule aujourd'hui la haute Education pour un si grand nombre de jeunes gens destinés, par leur naissance et par leur fortune, aux plus importantes fonctions dans leur pays !

Le piano, le chant, le dessin, l'escrime, l'équitation, la danse, la gymnastique, voilà ce qui est pour eux le principal et le plus sérieux apprentissage de la vie !

Chose remarquable! cette Education, ainsi faite, ne donne même pas au pays des corps vigoureux et des artistes distingués !

La mollesse et l'oisiveté les condamnent le plus souvent à l'affaiblissement physique et à la médiocrité d'esprit en toutes choses.

Mais laissons là ces dures vérités : revenons au vif de notre thèse et concluons : cette déplorable Éducation produisît-elle çà et là des artistes véritables et formât-elle des lutteurs comme ceux de Sparte, ou d'aussi robustes hommes d'armes que ceux du moyen-âge, ce ne serait pas encore cette grande Education de l'homme que nous cherchons cette *haute Education intellectuelle* dont tous les hommes influents dans la société humaine ont besoin pour eux-mêmes et pour les autres.

Car, il faut le dire enfin sans détour, les grands artistes, ceux même que je reconnais dignes de ce nom, ont pu charmer leurs semblables; ils sont, si vous le voulez, destinés quelquefois par la Providence à faire l'ornement, la

toujours sage, modéré et content de ce qui lui arrive. Ces deux modes d'harmonie, l'un énergique, l'autre d'un mouvement tranquille, qui imiteront parfaitement les accents de l'homme courageux et sage, malheureux ou heureux, voilà ce qu'il faut nous laisser. » (PLATON, *Rép.*, liv. III).

douceur et les délices de la société ; tel est leur mérite : et quand il est pur, ce mérite est encore assez beau.

Mais, — *non omnia possumus omnes*, — ils n'ont guère su jamais servir leur patrie dans les fonctions publiques ; leur sagesse n'a guère brillé dans les conseils, ni leur courage éclaté dans les combats ; les grandes assemblées politiques ne se sont pas toujours trouvées bien de leur présence. En un mot, presque jamais on ne les a vus exercer dans leur pays une influence directrice, heureuse, profonde, étendue.

Et il le faut ajouter à leur honneur, il est rare qu'ils en aient eu la prétention ; l'amour et la gloire des arts leur ont suffi.

On a dit : *Malheur à une nation gouvernée par des philosophes !* — qui ne seraient que philosophes ; — que faudrait-il dire d'une nation qui aurait le malheur de n'être gouvernée que par des musiciens et des poètes ?

Il y a eu cependant, dira-t-on, des princes artistes ; oui, mais il n'ont guère laissé qu'une mémoire médiocre ou ridicule ; plusieurs, entre autres Néron, une mémoire exécrable.

Et, en ce siècle, si nous avons entendu vanter un moment des souverains dont le goût des arts avait recommandé le nom à la reconnaissance publique, nous les avons vus aussi tomber dans des faiblesses déplorables que je ne veux pas rappeler ici, mais qui m'autorisent à dire que chez les hommes dont la culture des arts a fait l'Education, il faut que la sagesse et la vertu se défient toujours de l'imagination et des sens.

CHAPITRE V

Les sciences.

POURQUOI N'A-T-ON PAS FAIT DES SCIENCES L'OBJET ESSENTIEL ET PRINCIPAL DE L'ENSEIGNEMENT DANS LA HAUTE ÉDUCATION INTELLECTUELLE?

Si les *arts* n'ont point par eux-mêmes assez de gravité, les sciences en ont trop pour être l'objet essentiel et principal de l'enseignement dans la haute Education intellectuelle.

Il ne peut être ici question, on le comprend, des sciences médicales, judiciaires, théologiques, politiques ou administratives, etc.; la médecine, le droit, l'administration, la politique, la théologie, sont des spécialités et ne peuvent convenir, à une Education générale.

Elles ne peuvent aller ni à tous les esprits, ni à tous les caractères : elles ne peuvent suffire à tout chez celui même à qui d'ailleurs elles conviennent spécialement.

J'irai plus loin, et je dirai, qu'en fait de haute Education intellectuelle, elles ne suffiraient à rien ni à personne, parce que, même dans ce qu'elles ont d'élémentaire, elles ne sont pas à la portée des enfants. Et s'il était un jour question de leur donner une place qu'elles n'ont jamais eue dans le développement intellectuel de l'enfance, je me hâterais d'ajouter que contre elles s'élèveraient la plupart des raisons qui s'élèvent contre les sciences en général, et, en particulier, contre les sciences *exactes*, dont il s'agit plus spécialement ici.

C'est sur les sciences exactes, sur les sciences *mathéma-*

tiques et *physiques*, que se doit uniquement poser la question; c'est, en effet, pour ces sciences, non pour les autres, que notre siècle *positif* réclame le gouvernement, ou, pour mieux dire, la primauté, la part principale et essentielle dans l'Education.

La vraie question est donc aujourd'hui de savoir si les sciences mathématiques et physiques peuvent être le grand moyen, l'instrument principal de la haute Education intellectuelle.

Je réponds sans hésiter : non; et par ce motif très-simple, mais décisif encore, que l'enseignement, que l'étude de ces sciences n'est pas propre à faire atteindre le but qu'on se propose dans la haute Education. Bien que les mathématiques soient la clé de presque toutes les études scientifiques, il n'y a guère de science qui soit plus spéciale et qui convienne moins à l'Education générale, à la haute Education intellectuelle de l'humanité.

Quel est le but de la haute Education intellectuelle? C'est de donner à toutes les grandes facultés de l'homme le plus haut et le plus complet développement possible, en les cultivant et les exerçant *toutes;* en nourrissant *chacune* d'elles par un aliment *convenable et proportionné,* tout en conservant d'ailleurs entre elles l'unité et l'harmonie, de telle sorte qu'elles se soutiennent, se fortifient, s'éclairent, s'élèvent les unes les autres dans un beau et puissant accord.

C'est par là que la haute Education intellectuelle, s'appliquant à perfectionner dans l'enfant les plus nobles dons du Créateur, et, en particulier, les deux prérogatives qui constituent la dignité humaine, à savoir : *la pensée* et *la parole*, prépare en lui l'homme distingué, l'homme supérieur, et tend à l'établir, non seulement dans la possession de toutes ses facultés, mais encore dans la plénitude de leur puissance et de leur action.

Pour accomplir cette œuvre, pour atteindre ce but, il faut

donc un enseignement qui exerce et cultive toutes les grandes facultés de l'âme sans en négliger aucune : non-seulement l'intelligence, mais l'imagination et la sensibilité, sans lesquelles l'intelligence demeure quelquefois si froide et si sèche : on l'a dit, et il est vrai, les grandes pensées viennent du cœur, et l'imagination ajoute à la splendeur de la plus vive intelligence.

Il faut donc un enseignement qui offre un objet *convenable* à chacune de ces facultés, à savoir : des idées, des images, des sentiments, et qui fasse de tout cela un aliment *proportionné* à l'âge, à la nature de l'enfant ; où, par conséquent, l'élément philosophique ne prédomine pas, soit *concret*, saisissable, et non *abstrait*, se trouve présenté d'une manière *simple*, non *scientifique*, et se tempère toujours agréablement par le mélange heureux de l'élément *imaginatif* et *sentimental*.

Il faut enfin un enseignement qui applique et développe convenablement toutes les autres facultés dont l'intelligence, l'imagination et la sensibilité sont le principe, à savoir : le jugement, le raisonnement, le bon sens moral, le goût littéraire, la facilité de l'élocution, et la mémoire enfin qui veut être nourrie de choses belles, grandes, nobles, variées, fécondes.

Or, tel n'est pas l'enseignement, telle n'est pas l'étude des *mathématiques*.

Les mathématiques ne font presque rien de tout cela, souvent même elles font le contraire.

Certes, je ne suis pas de ceux qui méprisent les mathématiques; elles ont rendu et rendent encore chaque jour d'éclatants services au pays. Les grands mathématiciens sont dignes des plus nobles prix de l'intelligence et du travail. J'ai toujours admiré ces forts et généreux esprits, dont les puissants calculs devinent les mouvements et même l'existence des corps célestes, dont le regard profond pé-

nètre les entrailles de la terre, dont les merveilleuses découvertes s'étendent aux siècles les plus éloignés et dérobent à la nature ses secrets les plus cachés!

Mais c'est précisément mon admiration pour les hommes illustres de la science, et mon respect pour la science elle-même, qui me font demander qu'on ne l'avilisse pas en la faisant servir à la ruine de la vraie et grande Éducation, et en la livrant à de jeunes esprits encore trop peu dignes d'elle et incapables d'élever un regard intelligent et sensible jusqu'à sa belle lumière, laquelle, loin de les éclairer, les stupéfait alors et les aveugle.

Je ne fais, au reste, que répéter ici ce que j'ai maintes fois entendu dire aux professeurs les plus éminents et aux princes même du savoir mathématique, et les preuves, d'ailleurs, sont faciles à donner : ce sont ou des faits, ou des raisons prises dans le fond même de la nature humaine, et tirées des lois essentielles de son développement.

— Et, d'abord, n'est-il pas évident que les *mathématiques* n'exercent qu'une faculté : l'intelligence, et encore un certain côté de l'intelligence : elles en cultivent la surface bien plus que le fond, et cela aux dépens des autres facultés qu'elles négligent et laissent le plus souvent périr?

— De plus, cette faculté, les mathématiques l'exercent mal; elles l'exercent aux dépens d'elle-même; elles ne l'élèvent, elles ne la fortifient point; au contraire, elles l'abaissent, elles l'affaiblissent, à cause de l'*isolement* qu'elles font autour d'elle, à cause de l'ordre *rétréci* d'idées dans lequel elles la captivent à cause de la *pauvre nourriture* qu'elles lui donnent.

— Il arrive même souvent que le dur exercice auquel les mathématiques comdamnent *prématurément* l'esprit, brise ses forces et l'anéantit à jamais.

— En sorte qu'on peut dire que les mathématiques

non-seulement ne font pas des hommes, mais les défont. — On peut ajouter, enfin, qu'elles ne font pas même des mathématiciens.

La thèse que je soutiens ici est si importante, que je crois devoir reprendre et développer successivement ces graves raisons.

I

Les mathématiques n'exercent qu'une faculté : l'intelligence, ou plutôt un certain côté de l'intelligence, et cela aux dépens des autres facultés qu'elles négligent et laissent le plus souvent périr.

Par cela seul que les mathématiques n'exercent ni l'imagination, ni le cœur, ni le sens moral, et n'ont point de nourriture convenable à leur offrir, elles les mettent en souffrance; et comme c'est précisément l'âge où ces facultés demandent le plus vivement à s'exercer, à croître, à se développer, et réclament avec le plus d'avidité un aliment qui les nourrisse, on peut dire que les mathématiques les tuent en les laissant périr d'inanition.

Qu'y a-t-il, en effet, dans les mathématiques pour l'imagination, pour le cœur, pour le sens moral? On le sait, des nombres, des chiffres, des figures, rien de plus; et encore sont-ce des nombres, des figures, des chiffres à l'état *abstrait* (c'est-à-dire à l'état de vide et de mort); des points, des lignes, des cercles; sans réalité saisissable, et le reste.

Un mathématicien me disait un jour que l'imagination pouvait se développer aussi bien par la géométrie que par la sculpture et la peinture, puisque de part et d'autre ce sont des figures. — Avec cette différence, lui répondis-je, que là ce ne sont que des figures abstraites, muettes et mortes, sans expression et sans lumière, tandis que dans la sculpture et la peinture ce sont des figures vives, pleines de grâce, de beauté et de grandeur.

Non ; vous avez beau faire, si vous donnez aux mathématiques, dans l'Éducation du jeune âge, une prédominance tyrannique, l'imagination et la sensibilité naissantes de l'enfant y périssent nécessairement : faute d'air et de culture, faute de nourriture et d'exercice, ces deux nobles et brillantes facultés, compagnes providentielles de la raison; s'éteignent tristement ; vous mutilez cette aimable nature d'une manière effrayante.

Je dirai plus : souvent, vous faites pis encore : vous altérez sa dignité morale, vous abaissez ce qu'il y a de plus élevé, de plus noble dans cette âme.

Certes, il le faut bien reconnaître, il y a une délicatesse de pensées, une justesse d'appréciations et une hauteur de vues profondément désirables dans l'âme et dans la société humaine, et qui ne sont pas seulement la hauteur des mathématiques, la justesse de la trigonométrie et les délicatesses de l'algèbre : c'est la justesse, c'est la délicatesse morale, c'est la droiture et l'élévation de la conscience.

Eh bien ! il le faut ajouter encore, comme les mathématiques n'exercent la justesse de l'esprit que sur des abstractions matérielles, algébriques ou géométriques, quand la conviction, quand le sentiment des choses morales n'est pas assez fort dans une jeune âme, les mathématiques la troublent et quelquefois la blessent étrangement.

Elles vont même, j'en ai vu des exemples étonnants, jusqu'à enlever à la conscience cette puissance si délicate, si intime, si nécessaire, ce juste et ferme discernement de ce qui est bien et de ce qui est mal, de ce qui est vrai et de ce qui est faux dans l'ordre supérieur de la sagesse et de la vertu, c'est-à-dire la vraie grandeur de l'âme et toute la noblesse de l'intelligence humaine. .

Voilà le premier mal que peuvent faire les mathématiques dans la haute Éducation intellectuelle.

II

Ce n'est pas tout : les mathématiques ainsi étudiées nuisent même, par l'isolement où elles la jettent, — à l'intelligence; c'est-à-dire à la faculté qu'on leur livre; car en cultivant cette faculté aux dépens des autres, en comprimant, en étouffant celles-ci, elles enlèvent à celle-là tous les secours qu'elle pouvait attendre, toute la force qu'elle pouvait recevoir de ses compagnes : elles lui ravissent l'éclat, la grâce, la générosité, la chaleur que lui auraient communiquées l'imagination et la sensibilité; et la triste raison isolée, dépourvue, appauvrie, se dessèche, sans pour cela se fortifier, ni s'éclairer d'avantage. Dans la solitude, dans la nuit profonde qu'on laisse autour d'elle de tous les autres côtés, elle devient incapable de recevoir une autre lumière que celle des lueurs froides et abstraites de la science des quantités.

Je comparerais volontiers les lumières des mathématiques à ces pâles soleils du nord, sous lesquels on reste glacé. Ils ont beau demeurer quelquefois vingt heures à l'horizon, comme ils sont sans élévation dans le ciel, ils demeurent sans éclat, sans chaleur, sans fécondité, pour les habitants de la terre, et ne font éclore que des fleurs sans parfum et des fruits sans saveur.

Et que dire de l'ordre rétréci d'idées dans lequel on captive cette pauvre intelligence qu'on croit favoriser? — que dire de la nourriture qu'on lui donne? Si l'imagination et la sensibilité n'y trouvent rien qui leur convienne, l'intelligence elle-même n'y trouve guère plus.

Les mathématiques, qui ne peuvent exercer et nourrir que cette faculté, ne l'exercent et ne la nourrissent que de la manière la plus incomplète, je dirai même la plus misérable, surtout dans la première jeunesse.

Sans doute, l'attention, la comparaison, un certain juge-

ment, un certain raisonnement sont exercés; mais dans un tel ordre d'idées, la *conception*, qui est la puissance la plus vive de l'esprit, celle à laquelle le nom d'intelligence convient le mieux, n'y trouve presque aucun exercice, par défaut d'*objet* suffisant.

Ce qui développe l'intelligence, c'est sans doute l'*exercice* de la pensée; mais c'est aussi, c'est surtout l'*objet* sur lequel la pensée s'exerce.

Pourquoi les études littéraires développent-elles merveilleusement l'intelligence? Parce qu'elles l'exercent sur les choses les plus belles, les plus grandes, les plus nobles, les plus variées : par ces études, l'esprit acquiert naturellement la souplesse, l'élévation, l'étendue, la richesse.

Les études mathématiques, au contraire, bien qu'elles exercent beaucoup la pensée, la développent fort peu, parce qu'elles ne l'appliquent par elles-mêmes qu'à un seul ordre de connaissance : les quantités numériques et géométriques, les nombres et les figures, qui sont, sans contredit, ce qu'il y a de moins grand, de moins riche et de moins noble dans les objets de la pensée.

C'est ce que remarquait lui-même un des princes de la science mathématique, Descartes :

« Il n'y a rien de plus vide, écrivait-il, que de s'occu-
« per de nombres et de figures imaginaires et de s'appli-
« quer à ces démonstrations superficielles avec tant de
« soins (1). »

On aura beau faire et dire à l'encontre : les mathématiques sont la science de la matière et du fini à l'état d'abstraction : c'est l'idée du monde matériel, réfléchie à la surface de la mémoire et de l'imagination. Voilà pourquoi hors des mathématiques transcendantes qui s'envolent par-delà les bornes de l'horizon vulgaire, il n'y a dans l'étude des

[1] *Lib. de Dir. ing. reg.*, IV.

mathématiques *ordinaires* rien de grand, rien de spontané, rien de généreux, rien de libre, rien d'original : les jeunes gens y trouvent, au contraire, toujours quelque chose de borné, de rétréci, de dur, de contraint, et comme de forcé ; c'est la servitude de leur intelligence sous le joug d'une évidence matérielle et grossière. Leur pensée est là dans la gêne, sans élévation, sans liberté, sans souplesse et comme sans activité propre.

Les théorèmes s'entassent les uns sur les autres devant l'esprit, comme des pierres; les corollaires s'ajoutent aux théorèmes, et tout cela fait une masse scientifique plutôt qu'un édifice d'intelligence : la grande et vive intelligence du moins, n'y agit presque pas : quand l'esprit regarde de près et que son regard ne tombe pas de lassitude, il voit le fait, il constate la vérité mathématique ; elle se pose sous ses yeux; il la reconnaît : il dit *oui* à sa présence ; mais c'est pour lui une vérité fatale, sans lumière, sans chaleur et sans vie : il y demeure comme enchaîné, bon gré mal gré.

Du reste, nulle fécondité généreuse, nul élan possible : le chiffre enfante le chiffre : de la ligne procèdent les figures, rien de plus : l'esprit voit tout cela et le subit, mais n'admire point. Il n'y a là nulle grandeur, nulle beauté, nul horizon : l'*infini* n'y est pas.

Et ce qu'il y a quelquefois ici de plus malheureux, c'est que les mathématiques, en habituant l'esprit à ne se rendre qu'à cette évidence fatale et grossière, l'habituent à l'indépendance vis-à-vis de cette autre évidence d'un ordre bien plus élevé et d'une bien autre importance, à laquelle la hauteur même et la profondeur de son objet, en même temps que le préjugé des passions, permettent de résister : et de cette triste résistance combien la droite raison ne souffre-t-elle pas !

Non : plus j'y réfléchis, moins je m'étonne que Descartes

lui-même ait été jusqu'à dire que s'appliquer avec tant de soin à de telles études, c'est se rendre *impropre à la vraie philosophie, c'est se désaccoutumer en quelque sorte de l'usage de sa raison!*

Eh! sans doute, comment appeler exercice de la raison ou nourriture de l'intelligence cette étude machinale des faits mathématiques? Tous ces mots, tous ces chiffres, toutes ces formules d'un enseignement sans plénitude, sans élévation, sans lumière, tous ces interminables programmes, qu'est-ce autre chose — me disait un des élèves les plus brillants, sans contredit, qui soient sortis de l'école Polytechnique, — *qu'est-ce autre chose qu'un amas confus, une multitude indigeste de grains de sable, sans liaison entre eux, divisés à l'infini comme la poussière, et qui passent à travers l'esprit sans y rien laisser que la fatigue, le dégoût, le mépris et quelquefois l'horreur?*

III

Avais-je tort de dire que les mathématiques, lorsqu'elles deviennent l'objet exclusif des études, appauvrissent, rétrécissent, ruinent l'esprit, et, loin d'être un moyen d'éducation, ne sont qu'un déplorable obstacle?

C'est de la sorte pourtant qu'étudient ces malheureux et nombreux enfants dont aujourd'hui, de toutes parts, on jette et abandonne l'intelligence comme une proie à l'algèbre et à la géométrie!

Mais quoi, me dira-t-on, faut-il donc renoncer à l'étude des mathématiques? Est-ce donc là une de ces sciences funestes, avec lesquelles il faut rompre? — Non, assurément: et ce n'est pas la thèse que je soutiens. Je soutiens seulement que l'étude des mathématiques ne doit être ni exclusive, ni fondamentale dans la haute Education intellectuelle, ni surtout PRÉMATURÉE.

Toute la thèse que je soutiens en ce moment n'a pas d'autre but que de démontrer qu'il ne faut donner une grande place à l'étude des mathématiques, qu'au jour seulement et à l'heure où les jeunes gens en sont capables; à l'âge où leurs facultés intellectuelles seront suffisamment développées et affermies, pour subir sans péril cette rude épreuve; à l'époque où, ayant acquis déjà par d'autres études ce que les mathématiques ne peuvent donner, leur esprit sera devenu assez fort pour s'élever aux idées supérieures et à la véritable intelligence de ces hautes sciences; car il est bien manifeste qu'il peut et qu'il doit y avoir une étude intelligente, originale, supérieure des mathématiques; il est bien manifeste qu'on peut, en les étudiant, les comprendre, saisir le sens et le lien des mots, des idées et des choses; on peut, en un mot, s'élever aux grandes et simples lumières de la science, atteindre, pénétrer, posséder réellement la vérité.

Mais ce n'est pas dans la première jeunesse, ce n'est surtout pas dans l'enfance qu'on est capable d'une telle étude. A cet âge, les mathématiques ne sont ni un exercice convenable, ni un aliment proportionné; quand c'est à l'enfant qu'on les offre, non-seulement l'imagination, la sensibilité et les facultés morales y périssent d'inanition, non-seulement l'intelligence elle-même et la raison y sont rétrécies, desséchées, appauvries; mais l'âme tout entière se trouve accablée et elle y succombe.

Et c'est à ce dernier point de vue que je donnerai les dernières et décisives démonstrations de la thèse que je soutiens : qu'on veuille bien me permettre d'y insister; tout ceci est tellement capital pour la solution du grand problème de l'Education de la jeunesse, que je crois devoir considérer et présenter une si importante vérité sous tous ses aspects.

IV

Oui : le dur exercice auquel les mathématiques con-

damnent PRÉMATURÉMENT l'enfant, va quelquefois jusqu'à briser toutes ses forces intellectuelles, en sorte qu'alors, loin d'accomplir l'œuvre de la haute Education intellectuelle et de faire des hommes, les mathématiques les défont.

Pour bien comprendre ceci, il faut se rappeler que les facultés de l'homme ne peuvent éclore et se développer que lentement, graduellement, et d'après les règles d'une progression successive et mesurée. Il n'entre pas dans l'ordre de la Providence qu'elles parviennent toutes en même temps à leur force, à leur maturité, à leur puissance naturelle.

Ainsi, on voit apparaître d'abord l'*imagination* et la *mémoire*. Rien n'est plus tardif chez les enfants, que l'*idée pure;* s'ils ont certaines *idées*, ce sont presque toujours des *idées d'imagination;* rien surtout n'est plus rare, chez eux, que l'*idée savante;* les opérations purement intellectuelles leur coûtent toujours singulièrement. L'*idée savante*, qu'elle soit *abstraite* ou *concrète*, les déconcerte le plus souvent; en un mot, chez eux, la *réflexion* est faible, le *jugement* très-médiocre et le *raisonnement* suivi à peu près impossible.

Dans cet état de choses, qu'arrive-t-il?

Les mathématiques, étudiées prématurément, troublent et renversent l'ordre providentiel du développement des facultés humaines, et par là causent un mal affreux.

Sans doute, les mathématiques font penser, raisonner, discourir; sans doute, elles peuvent perfectionner, affermir, par un exercice vigoureux et utile, par une laborieuse gymnastique intellectuelle, la réflexion, le jugement, un certain raisonnement; mais pour cela, je ne saurais trop le redire, il faut que la réflexion, le jugement, le raisonnement aient déjà une certaine force, autrement elles les écrasent. On aura beau faire : à moins qu'on ait pour élève un Pascal, jamais les mathématiques ne pourront être le premier et principal instrument de l'Education pour le développement successif et régulier de la parole et de la pensée, et pour

l'affermissement des grandes facultés chez l'enfant; jamais elles ne lui apprendront à articuler les premiers éléments du langage et de la raison, à épeler, pour ainsi dire, le raisonnement et la pensée. Elles ne sont pas faites pour cela; elles ont besoin de trouver tout cela déjà créé, et même perfectionné jusqu'à un certain point; elles exigent absolument, — pour elles-mêmes, — que les facultés intellectuelles aient déjà une certaine vigueur, un certain développement.

Si vous voulez donner aux facultés intellectuelles ce premier développement, cette première vigueur, respectez les lois de la nature et l'ordre de la Providence; avant tout, cultivez avec ménagement le petit entendement des enfants, fortifiez en eux la raison naissante et le simple bon sens, laissez à la mémoire et à l'imagination le temps de grandir et d'acquérir des forces, avant l'âge où le raisonnement réclamera ses droits sur elles.

On l'a dit avec une profonde connaissance de la nature humaine: c'est pour le raisonnement, c'est pour cette faculté, la dernière à se développer et à s'affermir dans l'homme, que, selon une belle économie de la Providence, la mémoire et l'imagination préparent et amassent tous les fruits des premiers exercices de l'enfance : c'est au raisonnement qu'elles en font hommage; à l'heure venue, elles-mêmes reconnaissent ses lois et lui paient le tribut de leur activité et de leurs richesses.

Mais en attendant cette époque, il faut, dans un ordre d'idées convenable et proportionné, apprendre aux enfants à bien penser et à bien parler; pour cela, il faut les accoutumer à réfléchir peu à peu, à comprendre, à comparer, à juger, à parler, dans l'ordre des pensées et du langage dont ils sont capables.

C'est ainsi seulement qu'on peut cultiver en eux les deux prérogatives qui constituent la nature et la dignité humaine,

savoir : la *raison* et la *parole;* c'est ainsi seulement qu'on peut en faire des hommes.

Telle est la loi immuable de la nature.

Autrement, on les défait, on les paralyse, on les écrase.

V

C'est dans cette conviction qu'un des littérateurs les plus célèbres[1] qui aient paru au commencement de ce siècle disait, en parlant des *Humanités :*

« Il faut d'abord apprendre aux jeunes gens à penser et « à exprimer leur pensée ; c'est la seule chose qu'ils aient « besoin de savoir, jusqu'à l'âge d'environ treize ans ; c'est « alors seulement qu'ils sont susceptibles des raisons et des « abstractions sur lesquelles presques toutes les connais« sances humaines sont fondées. »

C'est ici d'ailleurs un fait confirmé par les expériences les plus éclatantes, aussi bien qu'un principe établi par les réflexions des hommes les plus éminents.

On n'a point dû si tôt oublier l'essai malheureux qui a été tenté en France à la fin du dernier siècle ; je crois devoir citer encore ce qu'en publiait naguère M. A. Poirson, un des membres les plus considérables du corps universitaire :

« Ce nouveau plan d'enseignement public, ou prédomi« naient les sciences mathématiques, produisit les résultats « les plus déplorables. En six ans, l'on eut une jeunesse « presque entière d'une honteuse ignorance ; quelques écoles « particulières entretinrent encore, par exception, quelques « faibles restes de lumières, mais sur tous les points de la « France les lumières s'éteignirent. En 1800, les examens « subis par les élèves des écoles spéciales du gouvernement, « arrivés au delà de leur vingtième année, apprirent au

[1] M. Dussault.

« pays épouvanté que des sujets prêts à entrer dans les « fonctions publiques se trouvaient hors d'état de rendre « leurs idées, de s'exprimer dans leur langue d'une ma- « nière claire et correcte, de faire un rapport intelligible « et sans faute d'orthographe..... L'empire de l'intelligence « était menacé dans notre pays[1]..... »

Ce n'est pas seulement en France que cette déplorable expérience a été faite.

En Bavière, au commencement de ce siècle, on fit aussi changer complètement le système des écoles.

« La littérature ancienne y fut seulement tolérée, dit « M. le professeur Thiersch[2], et devint un enseignement « très-secondaire; on y fit prédominer les sciences physi- « ques, naturelles et mathématiques, et tout ce qu'on dé- « core du nom de connaissances réelles. Le résultat fut « qu'on ne parvint pas même à la médiocrité, et que l'or- « ganisation tomba au bout de quelques années.

« Alors, ajoute M. Thiersch, le gouvernement, convaincu « des vices de ce plan, inquiet de la décadence de l'instruc- « tion publique, céda enfin à l'opinon générale et revint à « l'étude approfondie des anciennes littératures. »

C'est aussi ce qui a été proclamé avec un grand sens à la tribune française.

« Les mathématiques sont l'œuvre de la raison, du rai- « sonnement, et voilà pouquoi il n'en faut pas occuper l'en- « fance. *Avant de faire un appel au raisonnement, attendez* « *qu'il ait pris des forces; ne lui offrez sa pâture que quand* « *il sera en état de la digérer; autrement, bien loin de hâter* « *sa croissance, son développement, vous courrez risque de* « *l'étouffer*[3]. »

[1] *Recueils des lois et réglements sur l'instruction publique*, t. Ier, p. 37, 38, 46, 47; — *Exposé des motifs de la loi de* 1802, par Fourcroy, t. II, p. 62; — Fourcy, *Histoire de l'Ecole Polytechnique*, p. 214.

[2] *Ueber gelehrte Schulen*, 1826, in-8°.

[3] M. de Sades.

Et n'est-ce pas là le mal dont M. le Ministre de l'Instruction publique signalait naguère le danger, lorsqu'il parlait de ces intelligences encore faibles qu'on s'expose à énerver, *lorsqu'on leur offre une nourriture qu'elles ne peuvent s'assimiler et qui les surcharge sans les fortifier?*

Les conséquences de tout ceci sont véritablement lamentables; qu'on veuille bien les méditer sérieusement.

Ce n'est pas moi qui les proclame : on vient de le voir, c'est l'expérience elle-même, c'est le témoignage des maîtres les plus compétents.

Je demande la permission de continuer à citer leurs paroles : tout ceci est tellement grave, il y va de si grands intérêts, que je ne saurais apporter trop de preuves ni trop d'autorités.

VI.

Descartes, je l'ai dit, allait jusqu'à déclarer cette chose étonnante et véritablement déplorable, que les mathématiques peuvent *désaccoutumer en quelque sorte de l'usage de la raison*. J'ai rappelé d'ailleurs, au premier volume de cet ouvrage, tout le détail des expériences et des pensées de Descartes sur ce point.

J'ai rappelé aussi ce que pensait Pascal de l'esprit géométrique et des *géomètres qui ne sont que géomètres* et qui, *étant accoutumés au principes nets et grossiers de géométrie, et à ne raisonner qu'après avoir bien vu et manié leurs principes, se perdent dans les choses de finesse, où les principes ne se laissent pas ainsi manier*. Pascal finit ce très-curieux morceau, sur l'esprit de géométrie et sur l'esprit de finesse, par montrer combien les géomètres qui *veulent traiter géométriquement les choses fines se rendent ridicules*, et par déclarer que, quoiqu'ils aient l'esprit droit en géométrie, ils l'ont *faux* en autre chose et sont *insupportables*.

J'ai cité encore l'autorité de Bossuet, de Fénelon, de Leibnitz et des plus forts génies philosophiques : tous ont signalé les inconvénients des études mathématiques pour la haute Éducatiou de la jeunesse et le développement régulier des facultés intellectuelles.

N'est-ce pas encore dans ces mêmes pensées que M. Guizot disait plus récemment : « Il y aurait à les faire commencer « dès l'enfance des inconvénients bien plus graves; les « esprits en seraient rétrécis et endurcis d'une façon dé-« plorable; une violence brutale serait faite à la variété « des dispositions naturelles qui n'auraient pas occasion de « se manifester et de choisir leur carrière; ce serait la « classification arbitraire et factice des esprits et des voca-« tions? »

M. de Bonald, pensait à cet égard, comme M. Guizot:

« De là, disait-il, ce vice si justement reproché à l'Educa-« tion moderne de faire des sciences de mesure et de calcul, « utiles au petit nombre, le fond de l'instruction pour tous: « étude stérile et solitaire, dans laquelle l'esprit agissant sur « lui-même se dessèche, se consume sur des abstractions « muettes pour la raison comme pour le cœur, et devient « quelquefois inhabile à concevoir les hautes vérités et les « grands sentiments de la morale. »

On le voit : la force des choses est si grande ici, et la vérité tellement manifeste, qu'il se produit sur ce point entre les esprits les plus divers un accord unanime. C'est encore ainsi que M. Cousin et M. Arago expriment leur opinion à cet égard dans des termes à peu près identiques : « Je le dis « sans hésiter, — c'est M. Arago que je cite, — plusieurs de « ces personnages célèbres, quoiqu'ils eussent attaché leurs « noms à des découvertes importantes avaient quelque « chose d'INCOMPLET, d'INACHEVÉ, parce qu'il ne s'étaient pas « livrés à des études littéraires. »

M. Cousin, de son côté, disait aussi :

« Bouleversez ce plan, mettez, par exemple, les mathé-
« matiques et la physique avec les humanités : vous croyez
« étendre l'esprit, vous l'affaiblissez..., le résultat que vous
« voulez obtenir est manqué, l'homme que vous formez est
« INCOMPLET. »

C'était donc avec raison que M. de Sades disait encore :
« Certes, je ne veux pas m'élever contre les sciences : je
« sais ce que nous devons à leurs sublimes découvertes...,
« mais je dis *que quiconque s'y adonnera trop exclusive-*
« *ment, en fera l'objet de ses études, de ses méditations, de*
« *son admiration constante, présentera d'un côté quelque*
« *chose d'*INCOMPLET, *d'*INACHEVÉ, *et de l'autre quelque chose*
« *d'exubérant, d'excessif, et par conséquent de faux.* »

Le fait est, on me permettra de le dire à mon tour, le fait est que les mathématiciens, — lorsqu'ils ne sont pas autre chose, lorsqu'ils ne sont que cela, ni plus, ni moins, — paraissent souvent, hors de leur science, des hommes assez singuliers : sauf les hommes de génie qui furent plus que mathématiciens, tels que Keppler, Pascal, Newton, Leibnitz et ceux de nos illustres contemporains que je ne dois point nommer, les autres, les mathématiciens exclusifs et proprement dits, ont presque toujours été incapables du reste, à peu près nuls pour les grandes sciences morales, philosophiques, religieuses, politiques et sociales, inutiles aussi bien à la vie pratique et à la direction des hommes qu'à la haute vie intellectuelle de l'humanité.

Et comment pourraient-ils diriger les autres, souvent ils ne savent pas se diriger eux-mêmes ? On les a vus presque toujours succombant sous le poids de leur science ; les exemples en sont célèbres ; plusieurs même ont été un spectacle et une fable.

Quant à la sensibilité et à l'imagination, chacun voit qu'il ne peut guère en être question chez eux : A + B décide tout.

Que si le mathématicien, malgré les mathématiques, a conservé de l'imagination et de la sensibilité, le péril est bien plus grand. Rien n'est pire, en effet, que ces deux facultés gouvernées par l'esprit mathématique : l'expérience de ces dernières années l'a bien démontré. Quels ont été, parmi nous, les apôtres les plus ardents, les chefs les plus redoutables des écoles socialistes? Le plus souvent, des hommes de chiffres, d'imagination et de cœur; de brillants élèves de l'école polytechnique, des mathématiciens sensibles et généreux qui s'enflammaient sans raison pour des réformes impossibles ; et qui, si on les avait laissés faire, auraient mis avec bonté la France en feu, pour assurer le triomphe des systèmes les plus insensés et les plus funestes.

Certes, si les études littéraires *seules*, si le grec et le latin *seuls* ont pu recevoir le reproche de former des hommes inutiles aux intérêts positifs du pays, des hommes qui n'entendent rien à la vapeur, à l'électricité, etc., ce sont des hommes bien autrement inachevés ceux qui n'ont appris à raisonner que dans le champ de l'abstraction mathématique, appris à observer que dans le domaine des faits naturels et physiques ; et pour qui tout le reste, c'est-à-dire tout ce qui constitue et forme l'homme réel, l'homme moral et social, se trouve être à peu près lettre close.

Sans doute, il est bon d'avoir des ingénieurs, des géomètres et des machinistes pour faire des chemins de fer, des bateaux à vapeur et des chaudières, et conduire nos citoyens, nos marchands et nos touristes sur tous les points du globe ; mais cela ne suffit pas à la prospérité, à la dignité d'un grand pays : les télégraphes électriques sont, sans doute admirables pour transmettre la pensée avec la rapidité de l'éclair, etc., etc. ; mais il serait très-important aussi de savoir quelles paroles et quelles pensées nous transmettrons si vite, quels hommes nous mettrons sur ces chemins de fer et sur ces bateaux à vapeur, quels citoyens

enfin nous enverrons à l'étranger représenter l'honneur de notre pays !

Je résume ce qui précède :

La haute Éducation intellectuelle doit faire, avant tout, des *hommes ;*

Les mathématiques font, avant tout, des *mathématiciens ;* et même, lorsqu'on y applique *excessivement* et *prématurément* les esprits, non-seulement les mathématiques ne font pas des hommes, mais elles les *défont,* quelquefois elles les anéantissent.

VII

Enfin, je le dois ajouter en achevant ce chapitre, les mathématiques ainsi étudiées ne font pas même des mathématiciens.

C'est ce que j'ai recueilli de la bouche même des maîtres de la science parmi nous ; ce sont eux qui me l'ont affirmé, en même temps que l'expérience et la raison me le démontraient.

L'un d'eux me disait naguère : « Les mathématiques et « les sciences s'en vont ; quand ceux qui sont à la tête de « l'enseignement scientifique n'y seront plus, on ne saura « comment les remplacer ; » et la grande raison qu'il m'en donnait, c'est qu'on les fait étudier de trop bonne heure.

C'est ce qu'un homme honorable proclamait aussi à la tribune française, en parlant de lui-même : « Je pourrais « peut-être en appeler avec confiance à la mémoire de ceux « à qui je parle ; je pourrais citer ma propre expérience. « Je sais que, pour m'avoir mis trop tôt aux mathématiques, « on m'a fait perdre mon temps ; plus tard, il a fallu m'y « remettre, comme si je n'avais rien appris. »

C'est ce que j'ai eu le bonheur de faire comprendre quelquefois à des parents éclairés et attentifs : « Vous voulez, « leur disais-je, que vos enfants entrent à Saint-Cyr ou à

« l'école Polytechnique et par conséquent étudient les « sciences exactes, soit : c'est une très-sage pensée ; mais « alors, si vous voulez que vos enfants réussissent et soient « reçus, ne les mettez pas aux mathématiques avant le « temps où ils seront capables de les apprendre ; autrement, « ils en deviendront à jamais incapables et échoueront mi- « sérablement ; le latin et le grec interrompus, l'algèbre, la « géométrie, la physique, mal commencées, feront dans « leur tête une confusion dont les pauvres enfants ne se ti- « reront jamais. La confusion une fois faite, il n'y aura plus « de remède. Toutes leurs idées seront déconcertées, leurs « facultés troublées, et même ce qu'ils pouvaient avoir « d'aptitude pour l'enseignement scientifique altéré : ce sera « tout à la fois la perte des meilleures années de leur vie, « la ruine de leur Education intellectuelle, et un dégoût « insurmontable pour la science, parce qu'ils n'en auront « connu que les difficultés, parce qu'ils n'en auront vu que « l'ombre, et que sa lumière, même trop haute, trop forte « pour leurs faibles yeux, les aura aveuglés. »

C'est par de telles paroles que j'ai pu quelquefois arrêter des entraînements irréfléchis, et empêcher des déterminations funestes ; mais on n'y réussit pas toujours.

Qui ne sait, en effet, ce qu'il y a chaque année en France de jeunes gens qui, après avoir interrompu, de treize à dix-huit ans, toute grande Éducation littéraire, et s'être dévoués uniquement à l'algèbre et à la géométrie, retombent sur eux-mêmes et sur des examens impossibles, avec des études mutilées, une jeunesse découragée, un avenir perdu, et demeurent condamnés à ne plus fixer sur les lettres et les sciences humaines que le regard incertain d'une intelligence épuisée ?

Il est vrai, ce sont souvent ces pauvres enfants eux-mêmes qui pressent, qui tourmentent leurs parents, afin qu'on leur permette de cesser leurs études et de ne plus s'occuper

que de mathématiques. — Mais, qu'on le sache bien, ce n'est pas le goût des mathématiques, ni le désir de faire quelque chose qui les presse ; sur dix expériences, j'en ai neuf qui prouvent le contraire : ce qui les presse, c'est l'inconstance, c'est le dégoût du travail : ce qu'ils veulent, c'est la liberté des écoles préparatoires. Le joug de l'Éducation régulière leur pèse, et il faut qu'ils s'en délivrent à tout prix, sauf plus tard à laisser là les sciences et Saint-Cyr, comme ils auront d'abord laissé là les lettres et le collége.

La liberté de ne rien faire, ou de faire le moins possible, ou de faire tout ce qui leur plaît d'ailleurs en paraissant faire des mathématiques, voilà ce qu'ils cherchent. Eh bien ! pour moi, c'est ce que je ne consentirai jamais à leur accorder : j'ai, certes, parlé avec assez de sollicitude et d'amour [1] du respect qui est dû à la liberté de l'enfance ; mais ce n'est pas de cette liberté misérable que j'ai voulu parler : d'une telle liberté, j'ai horreur : je lui ai vu porter pour tous des fruits trop amers ; la donner à ses enfants par faiblesse ou par aveuglement, c'est presque toujours un malheur affreux ; et voici mon dernier mot : A DE TELS DÉSIRS, IL FAUT RÉSISTER ABSOLUMENT.

VIII

Mais, comme on l'a vu, ce n'est pas seulement au nom de l'âme de ces pauvres enfants que je réclame et proteste ici, c'est aussi au nom de la science.

C'est dans l'intérêt même des études mathématiques et de toutes les autres sciences, c'est dans l'intérêt des écoles savantes et de ceux qui veulent y entrer, qu'il faut essentiellement, par une véritable et forte Éducation intellectuelle, préparer, cultiver, former d'abord l'instrument qui

[1] Ier volume de l'*Education*, liv. IIIe, chap. 1er, 2e, 3e, 4e, 5e.

s'appliquera plus tard à toutes les études scientifiques. Dans cette pensée, un des instituteurs les plus éclairés de la jeunesse disait avec raison : « L'intelligence qui a appris « à comprendre et à goûter Homère, Virgile, Platon, Bos- « suet et Racine, n'en aura que plus de force et de vigueur « pour affronter même les théorèmes les plus abstraits des « mathématiques.

« Voulez-vous donc être savant? Rien de mieux ; mais « ne vous condamnez pas d'avance à ne pouvoir *être que « savant*, ou vous vous interdirez à vous-même les moyens « de profiter, pour vous et pour les autres, de cette science « si laborieusement acquise. »

— « Nous croyons, disait aussi M. Saint-Marc Girardin, « nous croyons que l'élève qui aurait bien fait ses Huma- « nités aborderait ensuite les sciences avec plus de facilité « et d'avantage. Nous croyons qu'alors, dans les bons es- « prits, loin de se nuire, ces deux études s'aideraient l'une « l'autre. »

— « Ceux d'entre vous, disait encore le doyen d'une des « premières Facultés scientifiques du pays, ceux d'entre « vous qui se destinent aux carrières professionnelles ver- « ront leurs efforts récompensés, s'ils n'abordent les études « qui s'y rattachent qu'après une préparation suffisante « dans les lettres. Ici, la précipitation est un danger. In- « terrogez vos maîtres, et vous apprendrez combien sont « rapides les progrès de ceux qui ont longtemps cultivé les « lettres, avant de s'occuper exclusivement des sciences. »

Toutes ces observations ont une profonde justesse; elles naissent de la considération attentive du fond des choses. Que sont, en effet, les sciences? Des *faits* qu'on recueille, qu'on amasse, qu'on élève à grand'peine les uns sur les autres; puis on les lie, on les enchaîne entre eux par la force du raisonnement. Mais, tous ces faits de la science on ne peut les apprendre, les posséder avec certitude, que quand

on est en état de les observer ; on ne peut les assembler, les coordonner, que quand on est déjà très-intelligent, très-exercé à saisir, à comparer, à définir, à raisonner ; et alors même, le poids de cette science, si bien coordonnée qu'elle soit, devient une *charge* pour l'esprit. Sans doute, pour ceux qui en sont capables, cette charge peut devenir une *ressource*, un trésor même ; mais il n'y a pas, il n'y aura jamais là, un *instrument* propre à former l'esprit dans la jeunesse : et il sera toujours vrai de dire qu'il faut avoir, au contraire, un esprit vaste et fort tout à la fois, habile et déjà vigoureux, pour porter le poids d'une grande science, d'une vaste érudition, sans péril pour les facultés intellectuelles, sans péril pour la science elle-même.

Et de là, pour le dire en passant, la profonde différence qu'il y a entre l'érudition et le génie, entre un grand esprit et un grand savoir, entre Bousset, par exemple, et le Père de Montfaucon : celui-ci savait peut-être plus ; mais qu'importe ! Bossuet savait mieux. Les travaux du Père de Montfaucon ne sont plus qu'un recueil, une mine où l'on fait quelquefois d'utiles et laborieuses recherches ; les œuvres de Bossuet seront jusqu'à la fin une force qui soutient, une splendeur qui éclaire.

C'est assez sur tout cela ; je me borne à redire que, dans l'intérêt des sciences elles-mêmes, on ne peut songer à faire des grandes études mathématiques le moyen principal de la haute Education intellectuelle, parce que c'est là un travail impossible pour des esprits novices qui n'ont point encore été formés. Les mathématiques exigent, de celui qui les cultive, des facultés qui aient déjà une certaine force : elles réclament ces facultés comme instruments dont elles ont besoin, mais qu'elles ne peuvent façonner et préparer elles-mêmes.

Au début de l'Éducation, elles ne peuvent que surcharger, écraser l'esprit, bien loin de le former et de l'élever.

IX

Je serais bien plus favorable, je dois l'avouer, à l'étude des sciences naturelles pour le jeune âge.

Les sciences naturelles sont dignes d'un profond intérêt ; c'est l'étude même des œuvres de Dieu. Toutefois, je ne pourrais consentir à leur donner une place *essentielle* et *principale* dans les *Humanités*. On comprend que les faits des sciences naturelles, les faits zoologiques, botaniques, minéralogiques, quelque intéressants qu'ils soient, ne sont pas propres à former primitivement et profondément les hautes facultés intellectuelles.

Je ne tarderai pas à dire à quel point j'aime et j'estime ces sciences, et combien je désire qu'on les cultive dans les maisons d'Education chrétienne, et, en particulier, dans les Petits-Séminaires ; mais je n'y veux rien d'excessif. Ici, plus qu'ailleurs peut-être encore, l'excès aurait les plus graves inconvénients.

Sur ce point, comme sur tout ce qui précède, on lira avec intérêt les réflexions remarquables de M. de Bonald :

« On occupait aussi naguère beaucoup trop les enfants de « zoologie, de botanique, d'histoire naturelle ; et, soit que « les études géométriques, qui supposent plus de patience « que de génie, absorbent la faculté de penser ou même la « faussent, en lui faisant contracter l'habitude de soumettre « au compas et au calcul ce qui doit n'être que jugé et senti ; « soit que les recherches d'histoire naturelle, qui exigent « plus de mémoire que d'esprit, rétrécissent l'intelligence, « en l'arrêtant sur une foule de détails minutieux, il est « certain que les siècles où ces sciences seront exclusive- « ment cultivées ne seront point des siècles d'éloquence, « de poésie, de religion, de morale. Les esprits bornés en « prennent occasion de contester l'utilité des belles-lettres « ou la vérité de la religion, mais les hommes éclairés n'y

« voient que l'influence dangereuse de ces cultures ingrates,
« où, hors quelques-uns qui en font aux arts des applica-
« tions utiles, le grand nombre laboure sans semer, et voit
« la première fleur de l'imagination et même du sentiment
« se flétrir sur des contemplations arides et de stériles
« nomenclatures[1]. »

Il faut donc définitivement conclure et le redire une dernière fois :

L'Education intellectuelle doit faire, avant tout, des *hommes ;* c'est le premier besoin de la nature et de la société humaine.

Les mathématiques font avant tout des *mathématiciens.* Poussées même à un certain excès, ou étudiées de trop bonne heure, non-seulement les mathématiques ne font pas des hommes, mais elles les défont ; quelquefois elles les anéantissent : enfin, elles ne font pas même toujours des mathématiciens.

CHAPITRE VI

L'histoire et la philosophie.

POURQUOI N'A-T-ON PAS FAIT DE L'HISTOIRE ET DE LA PHILOSOPHIE L'OBJET ESSENTIEL ET PRINCIPAL DE L'ENSEIGNEMENT DANS LA HAUTE ÉDUCATION INTELLECTUELLE?

I

L'histoire elle-même, ni aucune des sciences qui s'y rattachent, telles que sont la *chronologie*, la *géographie*, la

[1] *Mélanges*, tome II, p. 151, etc.

numismatique, l'*archéologie*, etc., ne sauraient être prises communément pour le grand moyen de la haute Education intellectuelle.

Cependant, à l'encontre de cette opinion, on se dit volontiers, et, je le dois avouer, en méditant ces graves questions, je me suis dit une fois à moi-même :

Moins abstraite que les sciences exactes, plus grave que les arts, plus noble que les exercices du corps, pourquoi l'HISTOIRE ne serait-elle pas choisie comme objet principal et essentiel des *Humanités ?* Pourquoi ne deviendrait-elle pas le fond même de l'enseignement dans la haute Education ? — L'histoire, qui met le jeune homme en rapport et en commerce avec tous les siècles et avec tous les pays, ne lui fera-t-elle pas recueillir plus de bons conseils, plus de leçons utiles, plus de connaissances pratiques qu'il n'en saurait trouver à l'école des plus habiles maîtres de littérature ? Et, ce qu'il y a de beau et de solide dans les maximes, dans les exemples, dans les réflexions que l'histoire présente, n'est-il pas bien propre à élever l'âme des enfants et à leur inspirer de grands et nobles sentiments sur toutes choses et pour toutes les conditions de la vie ?

Oui : il en faut convenir, de toutes les études que nous avons passées en revue jusqu'à présent, l'étude de l'HISTOIRE est celle qui semblerait, avec le plus d'avantages, pouvoir disputer aux langues et aux littératures le droit et l'honneur d'être l'objet essentiel et principal de l'enseignement dans les *Humanités*. Aussi ne serais-je que médiocrement surpris si, dans les continuels remaniements que la passion d'innover, en même temps que le désir d'améliorer, fait tous les jours si imprudemment subir aux plans d'études et aux méthodes d'enseignement, il se rencontrait un jour la pensée de donner à l'histoire la première et la plus grande place dans l'Education de la jeunesse.

Cette pensée ne serait assurément pas une des plus déraisonnables : je l'ai, deux fois, entendu émettre par des pères de famille d'un esprit fort distingué sans aucun doute. Toutefois ils n'y avaient point assez réfléchi, et l'expérience de l'Éducation leur manquait d'ailleurs. Quelque plausible raison dont on puisse appuyer cette théorie, il y a dans la pratique, à l'encontre, les plus graves difficultés et des objections à peu près insolubles.

Sans faire remarquer d'abord tous les périls qu'offrirait l'histoire appronfondie des hommes, de leurs passions, de leurs égarements et de leurs crimes pour des jeunes gens chez qui la réflexion, l'expérience et la vertu sont encore si peu éclairées, je me bornerai à dire que l'histoire même la meilleure, celle où l'on rencontre le moins de funestes exemples, le moins de scandales, a toujours l'inconvénient capital, décisif, irrémédiable, de n'être pas accessible aux jeunes intelligences dans tout ce qui la rendrait vraiment utile et en ferait un grand et noble enseignement : elle n'est réellement à leur portée qu'en ce qu'elle a de moins important et de plus vulgaire.

Il y a dans l'histoire deux parties bien distinctes : *les faits* et *l'esprit des faits*, ou la *philosophie* de l'histoire, qui embrasse d'un coup d'œil toute l'étendue des temps et des lieux, saisit l'enchaînement des choses, pénètre dans le fond des événements et des affaires, comprend les révolutions dans leurs causes, et y découvre non-seulement les ressorts cachés de la politique humaine, mais aussi les desseins secrets de cette Providence divine, qui préside à tout ici-bas. *C'est là*, comme dit Bossuet, le *bon moyen de savoir ce que peuvent les passions et les intérêts, les temps et les conjonctures, les bons et les mauvais conseils*, et par conséquent aussi le bon moyen de former son esprit au jugement des plus grandes choses sans rien hasarder, d'élever ses pensées aux considérations les plus

hautes sans courir le risque de se précipiter, de découvrir enfin et d'adorer partout la main toute-puissante et le pouvoir suprême qui gouverne le monde.

A ce point de vue, l'histoire pourrait avoir une véritable et grande importance dans l'Éducation; mais, on en conviendra facilement, c'est là aussi ce dont les enfants sont incapables; c'est là ce qu'ils ne viendront jamais à bout de faire, parce que cela demande évidemment une raison forte, déjà exercée, et non point une raison faible, incertaine comme celle du jeune âge. On le voit, l'objection est à peu près la même que celle que nous élevions tout à l'heure contre les sciences.

Une telle étude exige nécessairement un esprit très-expérimenté, un jugement formé, un discernement sûr, une conscience parfaitement éclairée : on ne peut, sans absurdité, les supporter tels chez des enfants; et quand même, dans les classes les plus avancées d'une maison d'Éducation, un ou deux écoliers, doués de facultés extraordinaires, pourraient s'élever jusque-là, — pour moi, je n'en ai jamais rencontré un seul, — tous seraient-ils en état de le faire? L'exiger de tous, ne serait-ce pas fatiguer tout à la fois leur mémoire et leur jugement, sans aucun avantage pour leur Education intellectuelle et morale? Que dis-je? souvent avec un affreux péril d'égarement et de dépravation pour leur esprit et pour leur cœur! Combien, je ne dis pas seulement de jeunes élèves, mais de jeunes professeurs même ont vu et laissé périr leur foi, leur vertu, leur bon sens, au milieu des redoutables hasards de ce dangereux enseignement? N'est-ce pas l'enseignement de la prétendue philosophie de l'histoire qui a si justement et si profondément alarmé, chez nous, la conscience des pères de famille et des évêques?

J'insisterai avec grand détail sur tout ceci, lorsque, dans la suite de cet ouvrage, je traiterai des études historiques,

de leurs grands avantages et aussi de leurs inconvénients. En ce moment, je me borne à dire qu'on ne peut, pendant le cours des Humanités, que jeter dans l'esprit des enfants les premiers éléments de cette difficile étude.

L'étude vraiment solide et approfondie de l'histoire supposerait même, comme fondement et préparation nécessaire, un bon cours de philosophie déjà fait, c'est-à-dire qu'elle supposerait l'éducation achevée. Non : on ne peut, en cette partie, et tout homme sage et éclairé en conviendra, donner aux enfants que la *science toute secondaire et la simple chronologie des faits, en y joignant les plus beaux traits de l'histoire sacrée et profane, ancienne et moderne, propres à les intéresser et à former leurs cœurs, avec quelques aperçus généraux, simples et sûrs, propres à former peu à peu leur esprit.*

Réduite à ces bornes, l'histoire n'est pas et ne peut pas être l'objet principal de l'enseignement dans la haute Éducation ; mais elle a une utilité véritable ; elle enseigne aux enfants des choses qu'il leur importe de savoir; elle aide un professeur pieux et habile à former en eux le discernement moral ; elle éclaire leur conscience; elle leur apprend à apprécier les divers caractères des hommes ; elle leur fait admirer les belles actions, la vertu, le courage, et flétrir le crime et les actions basses [1]; elle orne d'ailleurs et éclaire leurs autres études; elle les distrait et les repose des travaux plus sérieux. C'est par là que les Humanités pourront, devront même trouver en elle un utile auxiliaire, et qu'elle concourra, pour sa part, à former et à étendre dans l'esprit des enfants un certain jugement des hommes et des choses, et en même temps à développer et à affermir leur memoire; mais elle ne pourra jamais avoir, sur l'ensemble des facultés intellectuelles, cette influence

[1] C'est ce que Fénelon a fait admirablement pour le duc de Bourgogne, dans les *Dialogues des Morts.*

active et féconde qui n'appartient qu'aux langues et aux littératures; elle ne pourra jamais provoquer comme elles l'exercice simultané et continu de toutes les facultés; elle ne pourra jamais être ce qu'elles sont, la véritable gymnastique de l'intelligence.

Et pour élever cette considération jusqu'à l'évidence, il suffit de remarquer ici que l'esprit dans l'étude de l'histoire, — telle que les enfants la peuvent faire, — est beaucoup plus *passif* qu'*actif*. Il y agit peu, il ne cherche guère, il reçoit tout. Or, c'est un principe certain, en fait d'*Éducation*, que les méthodes les plus puissantes, les plus fécondes, les plus propres de toutes à atteindre le vrai but, qui est le développement des facultés, sont celles qui font le plus agir l'esprit, qui l'exercent le plus énergiquement dans la mesure de ses forces présentes; et, s'il me fallait réduire à la précision d'une formule ma pensée sur ce point, je dirais que la *meilleure méthode d'Éducation intellectuelle est celle qui est, tout à la fois,* LA PLUS RICHE *et la plus féconde par l'*OBJET *des études, et, relativement au* SUJET *qu'on élève, la plus* PROPORTIONNÉE *et la* PLUS ACTIVE; et voilà de nouveau, en quelques paroles qui résument tout cet ouvrage, la raison profonde et décisive qui a fait de tout temps choisir, comme instrument principal de la grande Éducation de l'esprit, les langues et les littératures de préférence aux sciences, aux arts et à l'histoire elle-même.

Je dirai plus : si l'on veut que l'histoire ait pour les enfants et pour leurs autres études les avantages que nous avons indiqués, il ne faut pas lui donner un trop grand développement : elle devient facilement un enseignement bavard et une étude oisive et stérile. Le plus souvent les faits seuls sont bien saisis par les enfants, et c'est à peu près tout ce qu'ils savent ordinairement retenir; mais encore ne les retiennent-ils ni tous, ni longtemps, s'il y en a trop, parce que la *mémoire du jugement* est faible chez eux, et

que c'est la seule qui puisse, ici, servir de soutien à la mémoire des faits.

Je me résume : L'histoire intéresse plus ou moins la curiosité, mais n'aiguise guère l'esprit et ne forme que médiocrement le jugement dans la jeunesse ; elle est surtout alors l'étude des faits et un exercice de mémoire. A trente ans, elle peut devenir une sérieuse étude philosophique ; à douze ou quinze ans, elle ne sera jamais qu'une instruction plus ou moins curieuse et amusante pour l'esprit, parfois intéressante pour le cœur, mais toujours, comme science, quelque chose de superficiel.

C'était bien la pensée de M. de Bonald :

« Les jeunes gens, dit-il, doivent lire l'histoire pour la « retenir, et non encore pour la comprendre, et plutôt pour « meubler leur mémoire que pour former leur jugement.

« La faculté de se ressouvenir s'affaiblit avec l'âge, tandis « que la faculté de réfléchir, de comparer, de juger, acquiert « plus de force par une longue expérience des choses hu- « maines. La méthode d'histoire qui occupe le moins la « mémoire et exerce le plus le jugement, qui donne à pen- « ser beaucoup plus qu'à retenir, est donc celle qui convient « davantage aux hommes avancés dans la vie ou qui rem- « plissent les plus importantes fonctions de la vie poli- « tique. »

Tout cela a été confirmé par bien des expériences : l'histoire, par exemple, occupe une large place dans l'Éducation des jeunes filles, d'où l'enseignement des langues anciennes est exclu : tout le monde sait que ce n'est pas elle qui exerce leur pénétration, affermit leur jugement, élève leur raison.

Les inconvénients que nous venons de signaler sont si évidents que l'Université elle-même, après avoir donné à l'étude de l'histoire un développement inaccoutumé, songe aujourd'hui à y mettre des bornes, parce qu'au lieu d'en

recueillir les résultats qu'elle en espérait, elle a reconnu que cette étude, tout à la fois paresseuse et envahissante, s'est emparée, dans la vie des enfants et dans le règlement des colléges, d'un temps précieux, aux dépens de la vraie et solide Éducation intellectuelle.

J'ajouterai, en peu de mots, que l'étude approfondie de la *géographie* n'est pas plus à la portée des enfants que celle de l'histoire ; car cette étude suppose des notions de physique, de cosmographie et de politique, qui sont évidemment au-dessus de cet âge. Les curiosités de la *numismatique* et de l'*archéologie* lui conviennent moins encore, sans contredit ; et jamais, jusqu'à ce jour du moins, on n'a songé à les introduire dans l'enseignement classique.

II

Je dois dire enfin que les *sciences philosophiques* elles-mêmes, que je fais, du reste, entrer avec l'*histoire*, comme *objet essentiel* d'enseignement et d'étude, dans la haute Education intellectuelle, ne sauraient en devenir le premier fondement et l'unique moyen.

Les sciences philosophiques, morales, logiques, métaphysiques, psychologiques, sont manifestement trop hautes, trop pures, trop abstraites : les premiers temps de l'Éducation n'en sont pas capables.

Elles demandent un esprit élevé, chez qui la pensée et la parole soient à peu près acquises et déjà formées par un long exercice ; elles supposent aussi des éléments déjà recueillis, qu'il ne s'agit plus que d'éclairer et de coordonner par la synthèse savante.

Les sciences philosophiques doivent achever, perfectionner, couronner la haute Education intellectuelle ; elles ne peuvent pas la faire tout entière, ni surtout la commencer.

Ce n'est pas à elles qu'appartient le développement de

la mémoire, de l'imagination, de la sensibilité, de toutes les facultés enfin qui s'éveillent les premières, et qui les premières demandent à être nourries et vivifiées dans l'enfance.

Mais, me dira-t-on, n'y a-t-il pas de la philosophie déjà et de la logique dans les lettres et dans les langues? — Sans aucun doute; il faut seulement remarquer que l'enfant les y apprend naturellement et sans effort, comme il a appris, sans grammaire, à parler auprès de sa nourrice. La philosophie infuse et la logique élémentaire se trouvent même dans les premières paroles et presque dans le premier bégaiement des enfants; car l'enfant, c'est l'homme lui-même : mais ce n'est pas encore l'homme fait.

Tous ces germes merveilleux de la sagesse et de la science philosophique demeurent en cette jeune intelligence comme des trésors enfouis, comme des éléments confus. Les langues et les littératures sont merveilleusement propres à découvrir, à démêler, à développer peu à peu ces précieux germes, jusqu'au jour où la grande étude philosophique achèvera le travail des lettres et des langues, en recueillera toutes les lumières, en élèvera toutes les idées, en ordonnera tous les résultats, en fera une science, un art, et deviendra la couronne des *humanités* et la force la plus élevée de ce jeune homme et de sa vie intelligente; mais, avant ce temps, les études philosophiques étoufferaient le germe au lieu de le développer.

Il est aussi une observation fort importante, qui trouve naturellement ici sa place et qui s'applique aux sciences philosophiques comme aux sciences historiques.

L'étude de la haute philosophie et de la grande histoire aurait, outre tous les inconvénients déjà signalés, un péril considérable pour l'intelligence et le caractère des enfants, celui de l'orgueil et de l'*enflure*. Au lieu d'élever et de fortifier leur esprit, cette étude, imprudemment prématurée,

ne ferait que le bouffir et l'*enfler* d'une façon aussi dangereuse que ridicule.

C'est ce qui arrive inévitablement toutes les fois que l'aliment qu'on donne à une intelligence, n'est pas proportionné à sa nature et convenable à l'heure où on le donne,

La science que l'on doit avoir enfle quelquefois : *Scientia inflat*, a dit saint Paul. Celle qu'on ne doit pas avoir enfle toujours, et rien n'est pire. Pourquoi a-t-on tant déclamé contre les femmes savantes, jusqu'à les décrier comme des précieuses ridicules? C'est que l'orgueil et l'impertinence, caractère distinctif du vain savoir sont un caractère insupportable.

J'affirme qu'un enfant, philosophe et historien à quinze ans, sera presque toujours l'être le plus vain, le plus sot, le plus ridicule qui soit au monde. Il fera beau voir ce petit homme se hausser, se targuer, raisonner, discuter, trancher les questions, donner son avis sur toutes choses!

J'en ai connu un de cette espèce, qui avait eu le malheur de finir toutes ses études avant sa seizième année, et qui, après avoir obtenu un second prix d'histoire au concours, avait, quoique pieux, le malheur plus grand encore, à cet âge, de lire les journaux et les revues, et de s'occuper très-sérieusement de la grande politique européenne, et même des affaires ecclésiastiques. Son frère aîné écrivait dans un journal religieux et le lui faisait lire. Je ne puis dire l'impression d'étonnement et de pitié que j'éprouvai un jour, quand j'entendis ce pauvre enfant s'écrier : *J'affirme, je mets en fait.... je soutiens..., tenez pour certain....*, et aux assertions contraires répondre net : *Monsieur, je le nie.*

Il lui manquait dix années de plus. Avec ces dix années, il aurait été, comme tout autre, un homme présomptueux qui se trompe; mais le ridicule n'eût pas été à son comble.

A dix-sept ans, il était, sans contredit, un impertinent et un fat du premier ordre.

Je le revis trois ans après ; il avait vingt ans, et s'était fait publiciste. Sa fatuité et son impertinence avaient pris des proportions prodigieuses ; il s'était attribué l'histoire et la philosophie comme son domaine particulier ; toutes les écoles historiques et philosophiques, toutes les congrégations enseignantes, l'Eglise, le genre humain, tout y passait ; c'était vraiment un curieux spectacle.

Pour cette expérience et pour plusieurs autres du même genre, et aussi pour les bonnes raisons que j'ai données, je n'hésite pas à penser que faire l'Education d'un enfant de douze ans avec de la philosophie et de la haute histoire, ce serait le perdre : il vaudrait mieux l'habiller en homme et lui donner un train et des laquais.

A cet âge, si je n'avais à choisir, pour l'Éducation d'un enfant, qu'entre le cerceau et la philosophie, entre la balle et la haute histoire, je préférerais, sans hésiter, la balle et le cerceau.

Pour moi, me disait un de mes amis, j'aimerais mieux mille fois les mathématiques. — Je n'oserais le dire : entre les mathématiques, qui écraseraient l'intelligence de l'enfant, et la philosophie ou la haute histoire qui le bouffiront d'orgueil, je ne saurais que choisir. Là, cette petite intelligence succombera sous un poids accablant ; ici elle crèvera d'enflure : impossible de dire ce qui serait le plus malheureux.

Il demeure donc certain que ni les arts libéraux ou mécaniques, ni les sciences exactes, ni les études philosophiques et historiques ne peuvent être choisis pour devenir le grand moyen de la haute Éducation intellectuelle.

Mais tout en convenant que les mathématiques, les arts les exercices du corps, la philosophie et l'histoire ne sont pas propres à être le fondement principal des *Huma-*

nités, peut-être n'est-on pas convaincu que les langues et les littératures doivent en être l'objet principal et essentiel.

C'est la question qu'il nous faut maintenant examiner.

CHAPITRE VII

Les langues et les littératures.

POURQUOI A-T-ON FAIT DES LANGUES ET DES LITTÉRATURES L'OBJET ESSENTIEL ET PRINCIPAL DE L'ENSEIGNEMENT DANS LA HAUTE ÉDUCATION INTELLECTUELLE ?

Après avoir recherché pourquoi l'on n'a fait ni des *arts*, ni des *sciences*, ni même uniquement de l'*histoire* ou de la *philosophie* l'objet essentiel et principal de l'instruction dans la haute Education intellectuelle, si l'on nous demande encore d'où vient que l'on a choisi pour ce grand objet l'étude des langues et des littératures, la réponse est facile; nous dirons : Précisément parce que l'étude des langues et des littératures atteint le but que n'atteignent ni les arts, ni les sciences, ni les autres études ou exercices dont nous avons déjà parlé.

C'est ici une importante question; tous les esprits les plus élevés, les plus curieux du fond des choses l'ont étudiée avec un rare intérêt et dignement résolue. Je ne crois pas d'ailleurs, qu'il faille trop se plaindre des fâcheuses contradictions que cette solution a rencontrées : c'est à ces tristes contestations que nous devons le besoin et le bonheur d'étudier de plus près cette belle question, où nous trouverons à notre tour un si grand interêt.

I

Rappelons ici encore une fois notre point de départ : la *haute Education intellectuelle* n'est pas autre chose que la culture des plus nobles facultés de l'homme intelligent : et entre toutes, de celles qui constituent sa plus grande et plus essentielle prérogative, la *pensée* et la *parole*.

Aussi, partout où il y a eu des hommes à former, on s'est appliqué d'abord à former en eux la *parole* et la *pensée*; mais de là aussi, par une pente naturelle, on a été amené à choisir les *langues* et les *littératures*, pour en faire l'objet essentiel de ce haut enseignement et le moyen principal de cette importante et difficile éducation.

Il y a, en effet, dans l'étude des langues et des littératures quelque chose d'admirablement propre à atteindre ce but. Je dirai mieux : il y a dans le fond le plus intime de la nature humaine quelque chose qui détermine nécessairement, pour atteindre ce but, le choix des langues et des littératures.

Et qu'on me permette de m'élever ici à toute la hauteur, à toute la lumière du grand sujet que je traite.

C'est par la *raison* et par la *parole*, c'est par sa *pensée* et par *l'expression* parlée ou écrite de sa *pensée*, que *l'homme est homme;* qu'il s'élève sur la terre au-dessus de tout ce qui n'est pas lui-même ou son semblable; que selon la brillante expression des saints livres, il est *couronné d'honneur* et rapproché des esprits angéliques; pour tout dire enfin, c'est par là que l'humanité, même dans l'ordre naturel, paraît en lui faite à l'image de la Divinité, et que son intelligence réfléchit dans un miroir plus ou moins fidèle et radieux, les splendeurs de la parole, de la sagesse incréée, le *Verbe* éternel.

Et la plus sublime élévation de l'homme, l'élévation surnaturelle par la révélation et par la grâce, qu'est-elle autre

chose qu'une participation plus complète et plus haute à la *pensée* et à la *parole* de Dieu, en même temps qu'à son *amour?*

Mais, je le demande, que sont les langues et les grandes littératures humaines, sinon de bienfaisantes et lumineuses manifestations du *Verbe illuminant tout homme venant en ce monde*[1], c'est-à-dire un reflet de la langue, de la pensée, et si j'ose m'exprimer ainsi, de la littérature éternelle? Ce que les lettres renferment de vrai, de beau, de bon, qu'est-ce autre chose qu'une lumière, un rayon de la vérité, de la beauté, de la bonté suprême? En cela, que sont-elles, sinon l'expression de la parole et de la pensée des enfants de Dieu, et comme des monuments glorieux élevés par ses créatures les plus intelligentes sur la terre?

Croirait-on, par hasard, que Dieu ait abandonné à l'aventure la *pensée* et la *parole* humaine? Non, non : les plus sages philosophes, les plus grands esprits, depuis Platon jusqu'à M. de Maistre et à M. de Bonald, en ont jugé autrement. Tous ont dit que les *langues* et les *lettres* étaient une inspiration et un bienfait de la sagesse et de la bonté divine, et comme l'institution mystérieuse de l'homme par Dieu lui-même : et par là elles sont aussi le plus admirable moyen d'enseignement, le mieux approprié à la haute Education intellectuelle et morale de l'humanité.

Qu'on veuille bien ne pas s'étonner ici de la solennité de mon langage : ce que je dis est la vérité simple et pure. Tout professeur des *Humanités* qui n'entend pas cela, n'entend rien à l'œuvre dont il est chargé; il ne sait pas ce qu'il fait, il sait à peine ce qu'il dit.

Voilà donc proprement la raison fondamentale du choix qu'on a fait des littératures et des langues, pour devenir,

[1] *In principio erat Verbum... Erat lux vera, quæ illuminat omnem hominem venientem in hunc mundum.*

dans la jeunesse, le premier moyen de la haute Éducation intellectuelle et l'objet des *Humanités :* enseigner à *penser* et à *parler*, en faisant étudier les plus beaux monuments providentiels du *langage*, et de la *pensée ;* et mettre par là les jeunes gens en état de s'élever aux études plus savantes et plus spéciales qu'exigera la vocation dont la divine Providence dirigera pour eux le choix un jour, tel est le but, tel est la raison des *Humanités*, tel est en même temps le terme de toute Éducation intellectuelle, sage et utile.

II

A cette raison fondamentale et d'un ordre supérieur, se rattachent logiquement d'autres raisons, décisives aussi dans la question qui nous occupe. La première, c'est que l'étude des langues et des littératures a une appropriation particulière, une vertu toute spéciale pour élever, développer, fortifier les facultés les plus perfectibles d'une jeune intelligence, et c'est par là précisément que cette étude a la puissance intime de former en l'homme la *pensée* et la *parole*.

C'est pour cette raison que tous les hommes expérimentés, en repoussant les hautes sciences du cours des *Humanités*, y veulent les langues et les littératures.

J'ai déjà cité les remarquables paroles de M. Dussault :

« Il faut d'abord cultiver, dans les jeunes gens, l'instru-
« ment qui s'applique à tout le reste ; il faut former leur
« entendement, cultiver leur raison; il faut leur apprendre
« à penser et à exprimer leur pensée.... Il faut donc établir
« un enseignement propre à ce premier âge. Et tous les
« hommes d'un sens pratique, d'un esprit attentif et péné-
« trant, ont reconnu que rien n'est plus propre à ce travail
« préparatoire, rien n'est plus convenable au premier âge
« que l'étude des langues et des littératures.

« Le jeune homme, dit M. le professeur Humbert[1], a be-
« soin d'apprendre à raisonner; l'étude des langues, bien
« plus à sa portée que la logique ou les mathématiques,
« exerce PEU A PEU son raisonnement et son intelligence,
« et le fait passer sans secousse, du simple au composé, du
« connu à l'inconnu. Il a besoin de fixer son attention; c'est
« le but essentiel d'une Éducation bien entendue : *l'étude*
« *des langues a l'avantage inappréciable de faire beaucoup*
« *réfléchir* SANS TROP DE PEINE, et d'ouvrir les idées sans
« confusion. »

Et M. Dumas, lui-même, écrivait récemment, dans son célèbre rapport :

« Cette étude constitue un cours de logique si naturel, si
« bien approprié au plus grand nombre des intelligences,
« que rien ne saurait la remplacer pour la plupart des
« élèves.... C'est par elle, ajoutait-il, que toutes les forces
« de l'esprit, tour à tour mises en jeu, se révèlent, se déve-
« loppent, se fortifient. »

La nature et l'expérience sont d'accord ici avec l'autorité des hommes éminents dont je viens de citer les paroles : il suffit d'y regarder de près pour s'en convaincre.

Pour moi, je n'ai jamais visité une classe — la plus élevée ou la plus humble des *Humanités* — sans observer avec admiration à quel point cette étude des langues et des littératures exerce et cultive toutes les facultés des enfants à la fois, l'intelligence, l'imagination, la sensibilité; donne à chacune de ces facultés une nourriture *convenable*, des idées, des images, des sentiments, et en fait l'aliment le mieux *proportionné* à leur âge : l'élément philosophique, rationnel s'y trouve toujours, et c'est un bien, en même temps qu'une nécessité; mais il n'y prédomine pas trop : comme le disait tout à l'heure M. Dumas, *c'est un cours de logique naturel*, simple, à la portée des plus jeunes esprits.

[1] *Plan d'amélioration pour le collége de Genève*, p. 10.

Et de plus, cette étude applique et exerce toutes les autres puissances actives de l'âme : la perception, l'attention, la comparaison, le jugement, le bon sens moral, le bon goût littéraire, la délicatesse de l'esprit et du cœur.

Elle exerce admirablement aussi la mémoire, en la remplissant de ces choses nobles, gracieuses, élevées, brillantes, dont la mémoire a besoin de s'enrichir et de s'orner.

C'est merveille de voir, par exemple, dans une classe de *sixième* bien faite, comment toutes ces facultés naissantes s'élèvent, s'animent, se développent en ces jeunes enfants. Le soleil du printemps et ses pluies vivifiantes ne fécondent pas la terre plus heureusement pour y faire germer et croître les plantes, éclore les fleurs, mûrir les fruits.

III

Mais ce qu'il faut le plus remarquer ici, c'est avec quelle facilité l'étude des langues et des littératures accomplit cette œuvre : cela se fait sans aucune violence, sans contrainte intellectuelle, avec toute l'aisance d'un travail naturel.

En effet, le grand avantage, l'avantage providentiel et inappréciable de cette étude, c'est d'exercer et de nourrir l'esprit d'une manière si simple, si variée, si féconde, si continue et en même temps si peu fatigante et si bien proportionnée, qu'il y a là, on le peut dire, la plus heureuse et la plus parfaite imitation du travail de la nature.

L'homme se forme dans cette étude, comme l'enfant s'était formé auprès de sa nourrice et sur les genoux de sa mère.

La plus haute lumière et l'air le plus vital de l'intelligence, si je puis ainsi parler, lui viennent ici de toutes parts ; il en est environné, pénétré ; il les reçoit presque sans effort, avec la grammaire et avec les contes, avec les fables morales et avec les récits historiques, avec les poëtes et avec les orateurs, avec tout ce qu'il voit, écoute, observe, apprend.

C'est ce que M. Dumas faisait remarquer encore dans son rapport :

« La nécessité de retenir les mots ouvre la mémoire ; l'ana-
« lyse grammaticale perfectionne l'intelligence : les habi-
« tudes de clarté, d'ordre et de précision auxquelles la tra-
« duction accoutume l'esprit, une fois acquises, s'appliquent
« plus tard à tout. Ces exercices, qui font vivre l'élève dans
« la familiarité des plus beaux génies de l'antiquité et des
« temps modernes, en éveillant son imagination et sa sen-
« sibilité, lui révèlent le sentiment du beau. »

Il vit donc, il pense, il sent, il parle dans le monde de la grande parole humaine, et son Education s'y fait comme d'elle-même, par cela seul qu'il est là, et qu'il respire dans ce grand air de l'intelligence.

On ne lui dit pas : Je vais vous apprendre ceci, cela, puis cette autre chose ; mais on lui apprend tout presque à son insu, sans qu'il s'en doute, ou du moins sans qu'il s'en fatigue ; et, après cette Education si simple et si féconde, il se trouve tout à coup élevé, formé, capable de tout entendre, sans qu'on puisse presque dire comment cela s'est fait.

C'est ce que je me suis demandé souvent à moi-même avec étonnement ; et il y a peu de jours encore, en voyant un de nos anciens élèves montrer tout à coup une force, une maturité d'esprit, une élévation de pensée et de style dont j'étais tout à la fois surpris et charmé, je dis à ceux qui m'entouraient : Comment cela s'est-il accompli ? Par quelles transformations successives, par quelle vertu secrète, par quel travail intérieur cet enfant est-il devenu ce jeune homme, — donnons-lui son vrai nom, le nom dont son esprit est digne, — comment est-il devenu cet homme déjà mûr, dont la pensée et la parole marcheront désormais à l'égal des nôtres et les surpasseront bientôt peut-être ? Quelle est donc la puissance de ces *mots* grecs et latins, dont l'étude pro-

longée a élevé si haut et rendu si ferme le ton et la tenue de cette jeune intelligence?

IV

Voilà ce dont ne se doutent guère, assurément, ceux qui se sont habitués à ne voir dans l'étude des langues que l'étude des mots. C'est là un des préjugés les plus bizarres et les plus sottement répandus contre l'enseignement des langues et des littératures.

Certes, il le faut bien entendre : ce n'est pas seulement de mots grecs et latins qu'il est ici question : il ne s'agit pas seulement ici de l'étude matérielle de ces langues *mortes* contre lesquelles on s'est tant récrié, avec plus de passion que d'intelligence. Sans doute l'étude, la mémoire des mots, si fugitive par elle-même, n'est rien pour les esprits négligents ou négligés dans une mauvaise Education; mais elle est tout pour les esprits bien faits et bien élevés, qui prennent l'habitude de rattacher toujours ces mots aux pensées et aux actes de l'intelligence. Elle est tout pour ceux auxquels on fait comprendre peu à peu la grande et profonde harmonie des mots, des idées et des choses: or c'est là tout le secret des *Humanités* bien faites.

Dès les premières classes grammaticales, alors même qu'il semble n'être question que des mots, un professeur habile exerce ses élèves à bien penser, à bien parler et à bien écrire, en sorte que l'étude du mot, c'est-à-dire l'étude de l'expression de la pensée devient pour eux le travail et la lumière de la pensée elle-même; et, par là, en même temps, on forme leur âme tout entière, l'esprit et la volonté; car, cette étude si ferme et si intelligente, comprime doucement et fixe la légèreté de leur caractère, en même temps qu'elle les rend capables d'apprendre peu à peu les choses les plus difficiles.

Et puis, quand ce jeune homme arrive dans les classes littéraires, on met successivement entre ses mains les histo-

riens, les orateurs, les poëtes dignes de ce nom, dramatiques, épiques, satiriques, les érudits, les philosophes : alors, combien d'idées de toute espèce, combien de sortes d'instructions n'entreront pas dans cette jeune tête avec l'étude et la connaissance du langage?

Et c'est ainsi que l'enseignement des langues et des littératures forme et féconde toutes les forces de l'âme, le jugement, le bon sens, la pénétration, le raisonnement même, l'imagination, la sensibilité, l'ardeur, l'enthousiasme, le caractère, le cœur, la volonté !

Et n'est-ce pas le juste hommage que rendent aux langues et aux lettres les savants les plus distingués aussi bien que les littérateurs? Si M. Cousin fait observer « que les plus « grands écrivains des plus grands siècles comparaissent « devant la jeunesse de nos écoles et lui apportent ce qu'ils « ont donné au monde ; » s'il ajoute : « Elle n'a l'air d'ap« prendre que des langues, mais en réalité elle reçoit la plus « riche culture. » M. Dumas ne s'exprime-t-il pas aussi nettement lorsqu'il dit : « Ce commerce assidu des hautes pen« sées, des grands sentiments, du noble langage, qui vou« drait y renoncer pour la jeunesse? A quelle école se formera « son jugement, si ce n'est à celle de ces historiens, de ces « philosophes, de ces orateurs, de ces poëtes immortels....? »

Et M. le comte Portalis, qui a travaillé en même temps que M. Dumas aux derniers plans des études classiques, parlait-il moins explicitement, lorsqu'il disait : « L'étude « des langues est autre chose qu'une étude de mots... De « tous les instruments de l'esprit, les langues sont le pre« mier en date, le plus fécond et le plus universel ; elles sont, « pour ainsi dire, la main de l'intelligence.

« Les langues grecque et latine, ces clefs d'or, comme les « appelle un ingénieux moderne, ouvrent les riches trésors « du génie de l'antiquité. Les mots grecs et latins sont *gros* « de choses ; ils enrichissent la mémoire de faits instructifs

« et de notions curieuses ; ils fournissent en même temps « au jugement et à la raison de fréquentes occasions de « s'exercer. » M. Portalis ajoutait avec force : « Personne « n'a pu concevoir le projet barbare de bannir de nos écoles « les études littéraires et d'en confisquer l'enseignement « au profit des études scientifiques. »

V

Il le faut donc proclamer : quand nous assignons aux *Humanités* un rôle si important et si glorieux dans la haute Education intellectuelle, on doit comprendre que c'est des *Humanités* sérieusement et noblement faites qu'il est question.

Certes, nous n'entendons point parler ici de ces tristes études, de ces pitoyables *classes*, où tout est routine, ennui, dégradation pour l'enfance ; où, victime d'une cupidité et d'une tyrannie également odieuse, elle ne passe pas moins de huit ou dix années à apprendre ce qu'elle ne doit jamais savoir, et voit ainsi condamnées à l'inertie et à l'abrutissement les forces les plus vives de son intelligence et de son cœur.

Nous voulons parler de ces *Humanités*, à l'aide desquelles des professeurs dévoués s'appliquent religieusement à la grande œuvre de la formation intellectuelle et morale de l'homme.

Ceux qui veulent bannir de l'enseignement les langues et les lettres n'y ont jamais sérieusement réfléchi : on a tranché légèrement cette question, comme tant d'autres ; on a jugé les *Humanités* par les professeurs sans intelligence qui ne savent pas les enseigner [1], et par les jeunes gens incapables ou paresseux qui les ont mal faites : on n'a pas

[1] Par ces professeurs, dont un ancien a dit : *Pace vestrâ dicam adolescentes in scholis vestris stultissimos fieri.*

été au fond des choses: on n'a pas compris la raison qui décidait tout ici; on n'a pas vu, dans le détail même et la pratique de l'Education intellectuelle, combien les langues et les lettres étaient merveilleusement propres à en atteindre le but; mais cette puissante raison demeure, et les grands esprits dont je parlais tout à l'heure, et tous les hommes de sens et d'expérience avec eux l'ont déclaré : je citerai encore ici l'autorité de M. Guizot : ses paroles résumeront tout ce qui précède :

« L'étude des lettres est celle qui convient le mieux à la « première période de la vie, car c'est elle qui lui impose « l'exercice intellectuel le plus sain et le plus fortifiant. « Qu'est-ce, en effet, que le langage, sinon la manifestation « de l'esprit sous toutes ses formes et dans tous ces modes « d'action?... Lors donc que l'esprit, encore jeune et inex- « périmenté, étudie profondément une langue, il s'exerce, « il se déploie lui-même; et, plus la langue qu'il étudie « sera exacte, fine, riche, élégante, bien faite, plus cette « étude sera salutaire à l'esprit qui en acquerra, dans sa « propre activité, d'autant plus d'exactitude, de finesse, de « richesse et d'élégance. Presque toutes les autres études « se rapportent au monde extérieur, procèdent par voie « d'observation et supposent l'intelligence toute formée en « s'appliquant à des objets étrangers. L'étude des langues « est, au contraire, pour l'esprit, un travail en quelque sorte « personnel, intime, spontané, ce que la gymnastique, en « un mot, est pour le corps : aussi produit-elle sur l'esprit « les mêmes effets que la gymnastique sur le corps ; elle le « soutient, le développe, l'assouplit, le fortifie, lui apprend « à se servir habilement et puissamment de lui-même; but « essentiel de l'Education, résultat le plus précieux qu'il lui « soit donné d'obtenir. »

VI

Ces dernières paroles répondent à un autre très-vulgaire préjugé du temps contre les études classiques : Ceux-là même, dit-on, qui ont appris autre chose que des mots dans leurs études, sont-ils bien savants, après les avoir achevées ?

Non, sans doute : et, certes, je l'avouerai sans peine, si l'on n'estimait les *Humanités*, les études du premier âge que par le degré de science proprement dite qu'elles peuvent donner, il faudrait les louer médiocrement. Les connaissances qu'on y acquiert ne sauraient être ni fort étendues, ni très-profondes ; mais ce n'est pas ainsi qu'il faut les considérer ; ce serait n'en avoir aucune intelligence : il faut les envisager bien plutôt comme une épreuve, comme un exercice dont le but est de développer, de former l'esprit, et de lui donner d'heureuses habitudes. Quand on a terminé ces études, *on est moins censé avoir beaucoup appris qu'être devenu capable d'apprendre.*

Dans une haute Education intellectuelle sagement conduite, il n'est pas question de donner aux enfants beaucoup d'acquis, beaucoup de savoir ; il est surtout question d'élever, de développer, d'éclairer, de fortifier leur esprit.

Aussi, toutes les fois que des parents ou des instituteurs, me présentant leur fils ou leur élève, à la fin de son Éducation, me disent : « Ce jeune homme est singulièrement ins-« truit ; il a appris de tout dans ses classes ; ce qu'il sait « est vraiment extraordinaire. » Les bons parents ont beau ajouter : « Il ne doit pas en avoir trop d'orgueil, puisque c'est de Dieu qu'il a reçu cette facilité, » je regrette un tel discours et de tels succès ; et si l'on regardait de près l'apparence de compliment que j'adresse au jeune savant et à ses parents, on verrait que c'est un compliment de condoléance. Ce jeune homme, si ses parents et lui s'en tiennent

là ; si, dans leur infatuation commune, ils prétendent faire de la science du collége celle de toute la vie, ce jeune homme, tellement instruit à dix-huit ans, sera probablement très-médiocre à trente. On lui a demandé l'impossible, on l'a fait impuissant. Encore un coup, à la fin des *Humanités*, il n'est pas question de ce qu'on sait pour le moment, mais de ce qu'on peut pour l'avenir.

Et cette observation m'amène à indiquer encore ici une autre grande raison du choix qu'on a fait de l'étude des langues et des littératures pour la haute Éducation intellectuelle.

Alors même que cette étude ne se recommanderait pas au choix des instituteurs de la jeunesse, comme l'étude tout à la fois la plus nécessaire, la plus naturelle et la plus facile pour de jeunes esprits qui ont besoin, avant tout, d'apprendre à penser et à parler ; comme l'étude la plus convenable pour des intelligences novices et encore pauvres, qui ont besoin de s'enrichir peu à peu et de s'habituer au sage emploi des biens acquis, elle devrait encore devenir le fondement de l'Éducation publique, parce qu'elle est non-seulement l'étude préparatoire aux trois branches des connaissances humaines qui ont incontestablement dans la société la plus grande influence, mais encore la source même d'où elles découlent, et comme leur élément constitutif.

Je touche encore ici à des considérations bien graves et je regrette de ne pouvoir qu'y toucher ; mais je les ai déjà traitées ailleurs. La *Littérature*, l'*Histoire*, l'*Eloquence* et la *Philosophie* sont filles des *Humanités* et reines du monde. En effet, quatre classes d'hommes surtout exercent dans le monde une influence directrice, profonde et universelle : les littérateurs, les historiens, les orateurs et les philosophes. Les artistes et les savants demeurent presque sans action morale sur le commun des hommes : la raison en est simple, c'est que, par la nature même de leurs travaux,

ils n'offrent, les uns à l'esprit, les autres aux regards, *que des objets de pure contemplation*, ou d'application matérielle ; il n'y a presque rien, dans leurs enseignements, qui aille à la pratique des grandes inspirations, des grandes vertus sociales. Aussi, comme je le disais plus haut, n'a-t-on presque jamais vu un savant ou un artiste devenir, à ce titre seul, ce qu'on appelle un homme de grande influence sur son pays et sur son siècle. Les littérateurs, les historiens, les orateurs, les philosophes ; voilà ceux qui gouvernent le monde, qui forment et dirigent les idées et les mœurs, qui donnent la conduite et l'opinion, qui exercent sur leurs contemporains et bien au-delà l'influence la plus profonde et la plus étendue : influence bonne ou mauvaise sans doute, heureuse ou malheureuse, vivifiante ou mortelle, selon que ces grands conducteurs des esprits demandent eux-mêmes leur direction à la vérité et à la vertu, c'est-à-dire à la Religion ; ou bien ne s'inspirent que de l'orgueil de leur raison et des vicieux penchants de leur cœur. Mais, salutaire ou pernicieuse, cette influence est toujours réelle, toujours puissante.

Aussi, de quelle importance n'est-il pas que les belles-lettres soient toujours les bonnes lettres ! de quel souverain intérêt n'est-il pas que les *Humanités* soient bien dirigées ! et, hâtons-nous enfin de recueillir cette dernière et importante conclusion, de quelle nécessité n'est-il pas que la Religion préside toujours à leur enseignement, et qu'ainsi la littérature, l'histoire, l'éloquence et la philosophie reçoivent de cette haute et divine inspiratrice des esprits leur véritable grandeur, leur perfection et leur valeur morale et sociale?

C'est alors seulement, c'est dans ces religieuses conditions qu'on peut redire, à l'honneur de l'enseignement classique, ce que disait M. Guizot :

« Les lettres ont, pour le commun des hommes bien éle-
« vés, une vertu sociale qui les rend dignes de la plus haute

« estime: l'étude forte, lente, profonde des langues, des « lettres, et spécialement des langues et des lettres an« ciennes, est le système d'instruction, si je puis ainsi par« ler, le plus civilisant; c'est, en effet, par l'étude des lettres « que notre nature se développe dans ce qu'elle a d'essen« tiellement humain et de social; c'est par la connaissance « et le sentiment du beau, dans les œuvres de l'esprit, « qu'une profonde sympathie intellectuelle s'établit entre « les hommes, passe de là dans les relations de la vie, et « imprime à toute la civilisation un caractère d'unité et « d'urbanité morale qui se maintient à travers la variété « des situations, des opinions, des intérêts, et tend inces« samment à rapprocher les esprits au milieu de toutes les « causes qui divisent les existences. Beaucoup d'autres « études, quoique bonnes et belles, peuvent devenir un « principe d'isolement pour l'individu et de dissension « dans la société: les lettres ont une vertu éminemment « conciliante et civilisante. »

C'est bien ainsi que, selon le dire éloquent de M. Villemain, Napoléon lui-même l'avait compris, lorsqu'il adressait ces paroles à M. de Narbonne :

« Avant tout, mettons la jeunesse au régime des saines et « fortes lectures. Corneille, Bossuet, voilà les maîtres qu'il « lui faut. Cela est grand, sublime, et en même temps ré« gulier, paisible et subordonné.

« Il n'y a pas, mon cher Narbonne, de littérature séparée « de la vie entière des peuples. Leurs livres, ce sont leurs « testaments, leurs conversations ou leurs rêves: judicieux, « élevés, magnanimes, quand le peuple est grand : vicieux, « frivoles ou insensés, quand il se corrompt et s'abaisse. « Ayons donc des lettres françaises dignes du Concordat et « de la paix de Presbourg, de Marengo et de Tilsitt; et, pour cela, ayons de fortes études et une jeunesse nourrie dans l'admiration du grand et du beau.

« J'aime les sciences mathématiques et physiques; cha-
« cune d'elles, l'algèbre, la chimie, la botanique, est une
« belle application partielle de l'esprit humain : les lettres,
« c'est l'esprit humain lui-même : l'étude des lettres, c'est
« l'Éducation générale qui prépare à tout, l'Éducation de
« l'âme. »

Voilà donc quelques-uns des titres auxquels l'étude des langues et des littératures réclame le droit de remplir presque exclusivement le cours des *Humanités*.

Nous avons montré d'ailleurs qu'aucune autre sorte d'études ou d'exercices ne peut suffire à atteindre le but de la haute Éducation intellectuelle, c'est-à-dire la culture, le développement, la formation des grandes facultés de l'homme.

Il nous semble donc suffisamment démontré que l'étude des langues et des littératures doit être de toute nécessité l'objet essentiel et principal des *Humanités;* et que, sous peine de manquer absolument le but de l'Éducation, on ne saurait adopter d'autre moyen de développement pour l'intelligence, à son premier âge.

CHAPITRE VIII

Pourquoi a-t-on choisi les langues et les littératures anciennes?

AVANTAGES DE LA TRADUCTION

Nous avons dit que c'était par l'étude des *langues et des littératures* que devait se faire la haute Éducation intellectuelle de l'homme ; nous devons ajouter : *par l'étude des*

langues et des littératures ÉTRANGÈRES, anciennes ou modernes.

Il va sans dire que par là nous ne prétendons point exclure l'étude de la langue maternelle; il faut même la placer au premier rang ; elle précède naturellement, elle doit précéder toutes les autres études. J'insiste en ce moment, et je ne tarderai pas à insister plus fortement encore sur ce point, qui est singulièrement oublié et méconnu dans la pratique; car, chose bizarre! d'une part on ne veut pas des langues et des littératures étrangères, et de l'autre on néglige l'étude de la langue maternelle à ce point que la plupart des jeunes gens n'en savent ni la grammaire, ni l'orthographe.

Mais quelle que soit la haute importance et la nécessité même de la langue maternelle, elle ne suffirait point à la grande Education intellectuelle : la langue maternelle seule n'en ferait pas atteindre convenablement le but élevé ; il y faut joindre l'étude des langues et des littératures *étrangères ;* et j'en indique immédiatement deux raisons : la première, c'est que cette étude est absolument nécessaire pour donner à la jeunesse l'instruction dont elle a un pressant besoin ; la seconde, c'est que le travail réfléchi, l'exercice continuel et appliqué de l'esprit, le jugement, la comparaison raisonnée, la recherche et l'appréciation de la propriété des termes qu'exige la traduction des langues *étrangères*, sont éminemment propres à atteindre le but de l'Education, qui est le développement des facultés.

I

Avant la confusion de l'orgueilleuse Babel, le genre humain n'avait qu'une langue : *Terra erat unius labii et sermonum eorumdem.* Sans étude et sans peine, les hommes s'entendaient naturellement les uns les autres. L'orgueil fit alors comme un second péché originel, et attira sur cette

superbe et misérable humanité un nouveau et étrange châtiment : tout à coup les hommes s'aperçurent avec tristesse qu'ils ne pouvaient plus mutuellement se comprendre; la bouche des uns parlait vainement à l'oreille des autres, et, dès ce jour, la division des langues demeura comme un témoignage éternel de la vanité, de la faiblesse et de la confusion humaine.

Mais de ce nouveau mal et de cette nouvelle peine, Dieu, dans sa bonté et dans sa sagesse infinies, tira, comme il le fait toujours, un bien nouveau.

Sous les auspices d'une Providence miséricordieuse, les diverses familles du genre humain, les grandes nations de la terre, dispersées sur toute la surface du globe habitable, ont parlé diverses langues, raconté leur histoire, exprimé leur caractère, et enfin révélé les pensées et les faits du genre humain sous diverses formes de langage, qui ont rivalisé entre elles de beauté, de richesse, de variété, de force et d'éclat.

Dès lors, le travail des langues, châtiment de l'orgueil de l'homme, devint pour lui l'étude la plus intéressante et la plus utile, comme elle était aussi la plus nécessaire.

Sans cette étude, il vit dans une sorte d'isolement au milieu du genre humain; il est, avec la plupart de ses semblables, sans oreille et sans voix; il reste sourd et muet au milieu du concert et de l'harmonie universelle des intelligences : au contraire, l'étude des langues l'introduit dans les diverses sociétés des peuples, et lui fait recueillir de ceux-là même qui ne sont plus, et au prix d'un médiocre effort, la connaissance de toutes les choses qui ont coûté les plus longs travaux à ceux qui les ont inventées. Par cette étude, tous les siècles et tous les pays lui sont ouverts ; elle le rend en quelque sorte contemporain de tous les âges et de toutes les nations; elle le met en état de s'entretenir aujourd'hui encore avec tout ce que l'antiquité a produit

d'hommes plus illustres; ils semblent n'avoir vécu et travaillé que pour lui.

« Nous trouvons en eux comme autant de maîtres qu'il « nous est permis de consulter en tout temps, écrivait « autrefois un philosophe romain... comme autant d'amis, « disait Cicéron, qui sont de toutes les heures, qui peuvent « être de tous nos plaisirs et dont la conversation, toujours « utile et toujours agréable, enrichit notre esprit de mille « connaissances curieuses, et nous apprend à profiter également des vertus et des vices du genre humain. »

Il est évident que sans le secours des langues, toutes ces grandes leçons du passé seraient muettes pour nous; tous ces trésors seraient à jamais fermés, et, faute d'avoir la clef qui, seule, peut nous en ouvrir l'entrée, nous demeurerions pauvres auprès de tant de richesses, et ignorants au milieu de tant de science [1].

« Dira-t-on, écrivait un littérateur français, que nous « sommes devenus assez riches dans notre propre langue « pour nous passer de ce que les autres ont produit dans « la leur ! Mais d'abord que gagnerions-nous donc à nous « passer des richesses qui sont sous nos mains? Un homme « qui s'est mis à la portée de lire les auteurs étrangers, « s'est mis en même temps au fait de leur histoire ; il con- « naît leurs mœurs, leur religion, il est en quelque sorte « naturalisé parmi eux [2]. »

[1] *Ad res pulcherrimas ex tenebris ad lucem erutas alieno labore deducimur. Nullo nobis seculo interdictum est : in omnia admittimur... disputare cum Socrate licet,* etc. *Illi nobis nati sunt, nobis vitam præparaverunt.... Illos antistites bonarum artium quisquis volet, potest habere familiarissimos.... Nemo horum quemquam ad se venientem vacuis à se manibus abire patitur.* (SENEC., *De brevit. vitæ*, cap. XIV.)

Pernoctant nobiscum, peregrinantur, rusticantur. CIC., *Pro Arch.*, 16.)

Tot nos præceptoribus, tot exemplis instruxit antiquitas, ut possit videri nullâ sorte nascendi ætas felicior, quàm nostra, cui docendæ priores elaboraverunt. (QUINTIL., lib. XII, cap. XI.)

[2] *Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, t. XII, p. 108.

Voilà quelques-unes des raisons qui ont décidé à choisir, pour le premier âge et pour l'objet essentiel et principal des *Humanités*, l'enseignement des langues *étrangères*.

II

Mais il est encore une autre raison d'une extrême gravité, que j'ai indiquée au commencement de ce chapitre, et sur laquelle je dois insister : c'est que l'étude des langues *étrangères* contribue non-seulement à instruire les enfants, mais est admirablement propre à exercer, à exciter, à développer leurs facultés, ce qui est le grand but de la haute Éducation intellectuelle.

S'il ne s'agissait que de donner à l'esprit une instruction suffisante, une nourriture convenable, la langue maternelle, quand cette langue surtout est celle d'une nation comme la France, pourrait suffire.

Mais dans la haute Éducation intellectuelle, il ne s'agit pas seulement de nourrir les facultés et d'instruire, il s'agit aussi, il s'agit surtout de fortifier ces facultés par l'*exercice*.

C'est à ce point de vue, comme nous l'avons dit, que la meilleure méthode d'Éducation est celle qui sera la plus *active*, et que l'étude qui exercera le plus les facultés sera la plus profitable.

L'étude des langues étrangères a ce grand avantage : non-seulement elle nous permet de nous instruire à l'école des nations et des siècles, dont, sans elle, nous serions intellectuellement et à jamais séparés; mais elle exerce énergiquement notre esprit; elle exige de lui un travail opiniâtre; elle le familiarise, par la comparaison des grammaires, avec les opérations mentales de l'analyse et par la traduction avec tous les exercices intellectuels les plus sérieux et les plus utiles.

Voyons, en effet, dans le détail :

En quoi consiste l'étude des langues étrangères? A interpréter les ouvrages des hommes qui ont pensé de la manière la plus juste, la plus agréable et la plus naturelle dans ces langues; mais n'est-ce pas évidemment le meilleur moyen d'apprendre aux jeunes gens à penser, à écrire et à travailler par eux-mêmes? « Après avoir meublé leurs têtes « des idées d'autrui, après s'être essayé longtemps à les « rendre dans différents dialectes, après avoir comparé « l'idiome maternel avec les plus belles langues que les « hommes aient jamais parlées; c'est alors que les jeunes « gens peuvent penser, réfléchir, raisonner, écrire; c'est « alors qu'il sont propres à tout[1]. »

Celui qui a écrit ces paroles avait assurément bien compris toutes les ressources qui se rencontrent pour la haute Éducation intellectuelle, dans l'étude des langues, et spécialement dans l'interprétation et la *traduction* des auteurs étrangers.

M. de Bonald le comprenait bien aussi lorsqu'il disait :

« L'étude d'une langue étrangère exerce le jugement, « parce que.... traduire, c'est comparer, c'est réfléchir, c'est « penser.

« C'est par cette comparaison, écrivait Dussault, que « l'esprit acquiert des idées plus nettes et plus justes, et « des connaissances plus durables; elle éclaircit nos per- « ceptions, et grave dans notre intelligence, avec des traits « plus profonds, l'image des choses qui, considérées « isolément, n'y laisseraient qu'un souvenir vague et con- « fus. »

Qui ne sait que le prince des orateurs romains ne trouva pas de moyen plus puissant pour perfectionner son esprit et achever son éducation littéraire et oratoire, que la traduction des grands poëtes, des grands orateurs, des grands

[1] *Spectateur*, t. VI, p. 216.

philosophes grecs? C'est lui-même qui nous le raconte, et cela se conçoit.

La *traduction*, en effet, c'est l'étude de l'expression de la pensée, par conséquent l'étude de la pensée même; mais une étude plus sérieuse, plus approfondie, précisément à cause des difficultés qui s'y rencontrent.

III

Car, il le faut bien comprendre : c'est la difficulté même de la traduction qui en fait l'utilité.

La traduction force à réfléchir; elle conduit, bon gré, mal gré, à rechercher tous les sens possibles et raisonnables d'un auteur; elle ne fait pas inventer, il est vrai, elle ne permet pas même d'inventer, c'est un péril auquel elle dérobe l'intelligence encore novice; mais elle fait réfléchir avec sûreté, comparer avec fruit, et elle donne à l'esprit la souplesse et la force, en l'exerçant dans le cercle d'une pensée qui n'est pas la sienne et dont il doit s'emparer.

Et voilà pourquoi on a dit, avec raison, que c'est surtout par la *traduction* que l'*homme apprend de l'homme à penser*. En effet, c'est par la traduction que, dans le temps convenable, succède heureusement pour la jeunesse, au premier développement de la pensée qui s'est accompli de la langue maternelle et par les exemples de la famille, l'enseignement supérieur des plus grands génies et des nations les plus illustres qui aient honoré l'humanité. Et avec quels avantages d'émulation et d'enthousiasme cela ne se fait-il pas!

Combien de fois n'en ai-je pas été le témoin! C'est alors que l'esprit s'applique avec énergie, se nourrit avec amour et se fortifie sensiblement par les vérités qu'il découvre. Il croît et grandit, pour ainsi dire, avec les grands hommes dont il étudie et interprète les ouvrages. Une noble ardeur

lui fait espérer d'atteindre à leur gloire[1]. Il oublie sa propre faiblesse, et il fait d'heureux efforts pour s'élever avec eux au-dessus de lui-même. Stérile de son propre fonds et réduite à un étroit horizon, l'intelligence d'un enfant surtout invente peu et s'épuise aisément; mais la traduction supplée à sa stérilité et étend ses connaissances, porte au loin ses vues, multiplie ses idées, les rend plus variées, plus distinctes, plus vives; enfin, elle lui révèle même quelquefois la fécondité des principes les plus élevés et l'aide à en tirer des conséquences, des lumières, des harmonies nouvelles.

Dire qu'on trouverait dans l'étude facile et routinière de la langue maternelle les mêmes secours pour le développement de l'intelligence, ce serait consulter bien peu les lois de l'esprit humain et les leçons de l'expérience; ce serait, méconnaître la puissante fécondité du travail; ce serait qu'on me permette de le dire, ce serait prétendre que ces instruments vulgaires, dont une main inexpérimentée peut, du premier coup, tirer d'harmonieux accords, qu'un orgue de Barbarie, par exemple, est égal au piano pour exercer, aiguiser et développer le sens et le génie musical.

« Non : qu'on ne dise pas, écrivait La Harpe, insistant « sur les avantages des littératures étrangères[2], qu'on ne « dise pas qu'on en ferait autant avec les auteurs français. « Quelle erreur ! ne sentez-vous pas quelle prodigieuse dif- « férence ? C'est celle de la simple lecture à une étude réflé- « chie. Ne voyez-vous pas que les difficultés très-grandes « du seul langage nous obligent à apporter sur les choses « un degré d'attention dont la jeunesse est peu susceptible « par elle-même, si l'on ne met en jeu que sa mémoire, au

[1] Rollin.
[2] T. XV.

« lieu que celle-ci s'enrichit nécessairement des efforts de « l'intelligence ? »

La quantité d'idées qui naît de la comparaison des divers écrivains, le mouvement, l'enthousiasme d'admiration que la lecture des originaux donne à l'imagination adolescente, sont aussi d'un effet prodigieux pour le développement de l'esprit et du talent : qui ne le sent ?

« Les sources fécondes d'imitation ne peuvent d'ailleurs « être ouvertes qu'à ceux qui connaissent ces mêmes origi- « naux, et l'imitation en ce genre est une richesse de plus « pour le talent le plus riche en lui-même. L'esprit, accou- « tumé à ne goûter que ce qu'il y a de plus parfait, trans- « forme en sa substance les pensées et les beautés qu'il « rencontre, et, se fortifiant peu à peu, s'élève à ce point « que l'idée du beau, rendue familière par l'habitude, passe « à son insu dans ses propres productions, tant il y a tou- « jours à gagner à entrer en confidence intime avec l'élite « de l'espèce humaine[1] ! »

Cela est si vrai, que chez les nations modernes on n'a presque jamais vu devenir classiques, dans leur propre langue, que les écrivains dont le génie avait été formé par l'étude des langues de l'antiquité.

Mais, dira-t-on, les Grecs cependant ont été de grands modèles et ils n'ont étudié que leur langue ? Que les Grecs aient été et soient encore de grands modèles, cela est incontestable ; mais qu'ils n'aient jamais étudié que leur propre langue, c'est beaucoup moins certain. Les premières origines de la langue et de la littérature grecque se perdent dans la nuit des temps : et, soit que l'honneur d'avoir formé les lettres et le génie hellénique appartienne au sanscrit, comme on le croit aujourd'hui, soit qu'il faille le rapporter

[1] Mémoire présenté au grand conseil de Fribourg par le P. Drach, directeur du collége de Saint-Michel.

aux Phéniciens et à la langue hébraïque, comme d'autres sont inclinés à le penser[1], toujours est-il qu'on ne peut affirmer avec certitude que les Grecs se sont élevés sans modèles.

Et quand il en serait ainsi, que conclure de cet unique exemple ? S'il y a eu un peuple que Dieu ait doué d'une si puissante originalité, que son génie se soit formé et développé par lui-même, est-ce une raison pour qu'il en soit ainsi de tous les autres peuples ? N'est-ce pas une raison, au contraire, pour que les langues plus jeunes, et moins richement dotées, soient allées puiser au trésor commun et providentiel de cette langue privilégiée ?

Mais, dira-t-on enfin, est-ce qu'on ne peut pas étudier et connaître les langues et les littératures étrangères dans des *traductions* ?

Hélas ! non : les traductions, si utiles à ceux qui les font, ne sont jamais que d'un médiocre secours à ceux qui les lisent, par la raison qu'elles sont toujours très-imparfaites et ne rendent jamais l'original.

Il y a presque toujours dans les traductions, même les meilleures, un défaut d'âme, une absence de vie, et une sorte de pâleur comme celle qui vient de la défaillance.

« Pourquoi, écrivait La Harpe, pourquoi ne voudrions-
« nous connaître que par des traductions, la plupart très-
« défectueuses, et toutes nécessairement inférieures, cette
« foule d'écrivains fameux qui ont servi à former les
« nôtres ? »

« Traduisez Homère, disait saint Jérôme[2], et de l'homme
« le plus éloquent vous ne ferez presque plus qu'un enfant
« qui bégaie. » Et l'on sait que Racine et Boileau, après avoir eu le projet de traduire l'*Iliade*, y renoncèrent bien-

[1] Lancelot croit que la langue grecque a tiré son origine de l'hébreu. (Préface de sa *Grammaire grecque*.)

[2] *De Græc. interp.*

tôt, parce qu'ils désespérèrent de pouvoir jamais en faire revivre les beautés[1].

En effet, le traducteur le plus habile pourra bien exprimer les pensées d'un auteur avec précision, avec quelque noblesse même ; mais il ne pourra jamais conserver le charme et le naturel du style, avec les nuances diverses qui en révèlent la force ou l'éclat.

On a dit, avec raison, que les meilleures traductions ressemblent à un revers de tapisserie, qui, tout au plus, retient les linéaments grossiers des figures finies que le beau côté représente.

Voilà pourquoi, parmi nous, les traductions n'inspirent pas pour les anciens l'estime qu'ils méritent. Lorsque, sur la foi de copies infidèles, on compare les chefs-d'œuvre de la Grèce et de Rome aux ouvrages modernes faits pour nous, composés dans nos idées et dans notre goût, et dont nous pouvons apprécier jusqu'aux moindres délicatesses, on admire beaucoup les derniers, et l'on ne voit presque rien dans les autres qui mérite les éloges qui leur ont été prodigués.

IV

Il faut remarquer en outre que, quand même ce que je viens de dire sur l'imperfection des traductions et le peu de secours qu'elles offrent à ceux qui veulent connaître l'antiquité, ne serait pas évident, l'objection qui nous est faite

[1] Dussault termine ainsi le discours qui sert de préface à sa traduction de Juvénal :

« Poètes divins, grands orateurs, et vous qui sûtes marquer vos écrits « au sceau de l'immortalité, ce n'est qu'en éprouvant vos transports, « qu'en brûlant de votre feu, qu'un traducteur fera passer dans sa langue « quelques-unes des beautés dont étincèlent vos ouvrages. Indépendam- « ment du rapport des caractères et des mêmes études, il faut encore « une âme vaste pour contenir votre âme, un esprit souple et hardi pour « se plier au vôtre et l'atteindre ; *il vous faudrait vous mêmes*, et peut- « être éprouveriez-vous les douleurs d'un second enfantement ! »

n'irait point contre notre thèse et ne serait pas à l'adresse des enfants que l'on exerce *à traduire* dans la plus grande partie du cours de leurs études; et ici revient encore la raison fondamentale de la thèse que je soutiens.

En effet, le but principal de ces études n'est pas pour eux de lire et d'admirer Homère, Virgile, Démosthènes et Cicéron, comme ils le feront un jour dans un âge plus avancé, comme nous le faisons nous-mêmes, lorsque nous en avons le loisir et le goût. Non : on leur met ces grands modèles entre les mains, pour qu'ils *exercent* leur esprit à les bien comprendre, pour qu'ils en recherchent le sens, en saisissent laborieusement la pensée, et travaillent à la reproduire, pour qu'ils se livrent à l'analyse approfondie des éléments du langage, se rendent même un compte plus attentif et plus exact de l'idiome maternel, apprennent ainsi à fond les langues contre les difficultés desquelles ils ont lutté, et se préparent par là, plus tard, la possibilité et le plaisir d'une admiration plus réfléchie, plus élevée, mieux sentie.

En un mot, alors même qu'il y aurait des traductions aussi parfaites que les originaux, il faudrait encore que les originaux fissent l'objet des études de la jeunesse, pour qu'elle puisse *étudier*, au lieu de simplement *lire*, pour que l'effort de la lutte développe et fortifie l'intelligence, et que la haute Education des facultés intellectuelles se fasse !

C'est donc avec raison que La Harpe écrivait ces vives paroles :

« On demande quelquefois, sans trop savoir ce qu'on dit, « à quoi sert le latin qu'on ne parle plus? Je réponds : A « former, de toute manière et sous tous les rapports, l'es- « prit, la raison, le goût de la jeunesse étudiante [1]. »

[1] Tome XVI, pages 358 et 359.

CHAPITRE IX

Pourquoi a-t-on choisi les langues anciennes?

En serrant de plus près encore la question, on arrivera enfin à se demander pourquoi, dans la haute Education intellectuelle de la jeunesse, telle qu'elle a été conçue et pratiquée en Europe jusqu'à ces derniers temps, *l'étude des langues et des littératures* ANCIENNES *a été préférée à l'étude des langues et des littératures* MODERNES.

Pour répondre à cette question plus clairement et par des raisons qui aillent au fond des choses, je ferai d'abord abstraction du mérite particulier aux langues qui, entre toutes les langues anciennes, ont été choisies pour devenir l'objet des *Humanités*. Sans parler du grec ni du latin, je me bornerai donc à examiner, en ce moment, les raisons générales qui ont fait préférer des langues ANCIENNES à des langues MODERNES.

I

Et déjà, je l'avouerai, ce seul titre de priorité, d'antiquité, d'existence achevée, me semble décisif, indépendamment de tout autre avantage.

C'est surtout en fait de langues que, selon l'expression de Quintilien, l'antiquité est vénérable par une certaine majesté et même par une certaine religion: *Vetera majestas quædam ut, sic dixerim, religio commendat*[1].

Et c'est en se livrant à l'étude de la question qui nous

[1] QUINT., lib. I, cap. VI.

occupe, que M. de Maistre cite cette belle et profonde parole de Cicéron : *Antiquitas proximè accedit ad deos* [1].

C'était aussi la pensée de Platon, lorsqu'il faisait observer combien les peuples anciens et primitifs ont été heureusement inspirés dans le choix des mots :

Tout homme intelligent, dit-il, *doit* [2] *de grandes louanges à l'antiquité pour le grand nombre de mots heureux et naturels qu'elle a imposés aux choses.*

Sénèque, dit encore M. de Maistre, admire de même ce talent de l'antiquité pour désigner les objets : *efficacissimis notis* [3]. Lui-même est admirable dans cette expression qui est tout à fait *efficace* pour nous faire comprendre ce qu'il veut dire [4].

Platon ne s'en tient pas à reconnaître ce talent de l'antiquité, il ajoute : *Pour moi* [5], *je regarde comme une vérité évidente, que les mots n'ont pu être imposés primitivement aux choses que par une puissance au-dessus de l'homme ; et* DE LA VIENT QU'ILS SONT SI JUSTES.

Quintilien, dont je citais déjà tout à l'heure une belle expression, avait aussi entrevu ces profonds mystères des premières origines du langage.

Voici, à ce sujet, ses remarquables paroles : « *Verba à « vetustate repetita magnos assertores habent... majestatem « aliquam... auctoritatem antiquitatis habent* [6]. »

« Les vieux mots, ceux qui nous viennent des anciens « temps, ont pour eux de grands patronages... ils ont une « sorte de majesté... et toute l'autorité de l'antiquité. »

[1] CICERO, *De leg.*, II, 11 ; *Soirées*, p. 160.

[2] Ως εν και κατα φυσιν κειμνα. (*De leg.* VII.)

[3] SEN., *Epist. mor.* LXXXI.

[4] *Soirées*, II, 167.

[5] Οιμαι μεν εγω τον αληθεστατον λογον περι τουτων ειναι, μειζω τινα δυναμιν η ανθρωπειαν την θεμενην τα πρωτα ονοματα τοις πμαγμασιν, ωστε αναγκαιον ειναι αυτα ορθως εχειν. (PLAT., *in Crat.*)

[6] QUINT., I, 6.

Mais c'est peut-être mal servir les langues anciennes que de réclamer pour elles, en vertu de leur antiquité même, le respect d'un siècle qui affecte le goût des nouveautés en tout genre. Ce que j'aurais à dire ici pourrait rencontrer trop de contradicteurs : je n'insisterai donc pas sur ce premier et beau caractère des langues anciennes.

Mais ces langues ont, sur les langues *modernes*, trois autres avantages considérables, au-dessus de toute contradiction, et qui doivent les faire préférer aux langues modernes pour la haute Education de la jeunesse.

Il est manifeste, en effet, que l'étude des langues et des littératures, étant une fois adoptée comme l'objet essentiel et principal des *Humanités*, l'instituteur devra proposer au travail des jeunes intelligences, les langues et les littératures, s'il y en a de ce genre,

Qui auront acquis un caractère de fixité désormais immuable ;

Dont le jugement des siècles aura constaté et consacré toutes les qualités ;

Qui auront le privilége d'être originales, de prêter aux autres et de ne pas leur emprunter elles-mêmes.

Or, tels sont les caractères des langues anciennes, et de là quels avantages !

II

La *fixité* de ces langues et de ces littératures permettra d'asseoir l'enseignement de la grammaire et des lettres sur une base solide, que les caprices de l'usage ne viendront pas, à chaque époque diverse, changer ou ébranler ; les formes grammaticales ne varieront point, et l'enseignement élémentaire ne subira pas, en chaque siècle, une révolution funeste à l'affermissement de la pensée et de l'expression ; les formes de l'éloquence seront certaines, et l'enseignement

littéraire de la jeunesse ne sera pas soumis aux lois si mobiles et quelquefois si déraisonnables de la mode.

« L'éloquence seule, dit Bossuet, peut imprimer aux « monuments éternels de la gloire et de la vertu ce caractère « de perfection, que le temps et la postérité respectent ; « mais l'éloquence est morte ; toutes les couleurs s'effacent, « toutes les grâces s'évanouissent, si l'on ne s'applique « avec soin à *fixer* en quelques sortes les langues et à les « rendre durables ; comment peut-on confier des actions « immortelles à des langues toujours *incertaines* et toujours « *changeantes ?*

« Je le confesse, dit encore Bossuet, l'usage est appelé « avec raison le père des langues ; le droit de les établir, « aussi bien que de les régler, n'a jamais été disputé à la « multitude; *mais si cette liberté ne veut pas être contrainte,* « *elle souffre toutefois d'être dirigée...* On peut réprimer la « bizarrerie de tels usages et tempérer le dérèglement de « cet empire trop populaire. »

Qui ne le sent, en effet? A l'époque où la grammaire d'aucune des langues modernes n'était encore fixée, et il ne faudrait pas remonter bien haut pour rencontrer cette époque, n'eût-il pas été manifestement impossible de donner l'étude des langues et des littératures pour objet aux *Humanités*, si l'étude des langues anciennes eût été abandonnée !

On sait ce qu'aujourd'hui ont encore de variable et d'incomplet la langue et la grammaire anglaise, et surtout la grammaire allemande. L'empire du néologisme se fait, chaque jour, sentir de plus en plus chez nos voisins d'outre-Manche ; et, après tous les travaux des érudits de la Germanie, quelle regrettable incertitude ne reste-t-il pas encore chez elle dans l'enseignement grammatical !

On pourrait juger d'ailleurs des variations qu'eût souffertes un enseignement public fondé sur l'étude des langues modernes, par les variations du goût, en France, à l'égard de ces

diverses langues; car, depuis deux cents ans, chacun des peuples qui nous avoisinent a vu, tour à tour, sa langue et sa littérature à la mode en France.

A l'époque de Corneille, on aurait vu dominer dans les écoles la langue et la littérature espagnole : plus tard, c'eût été l'italien; après Voltaire, et jusqu'à nos jours, l'anglais; et aujourd'hui, on verrait l'allemand menacer de régner à son tour.

Ainsi, quatre révolutions classiques en quelques générations! c'est-à-dire qu'avec quatre sources diverses d'enseignement, nous aurions eu pour l'éducation de la jeunesse quatre littératures différentes ! Quel conflit bizarre d'idées, de principes, de sentiments, d'expressions !

Et que serait devenue, au milieu d'un tel chaos, la dignité des lettres françaises, en même temps que la haute Éducation intellectuelle? Quelles transformations étranges notre langue elle-même n'aurait-elle pas subies! Et de là, quel trouble, quelle confusion dans l'esprit des enfants! quel abaissement même, quelle déchéance dans l'enseignement grammatical et littéraire !

La *fixité* des langues adoptées comme objet principal d'étude dans la haute Éducation intellectuelle permet, au contraire, de perfectionner, en les conservant, toutes les bonnes méthodes d'enseignement, et de mettre à profit les travaux et les expériences pédagogiques de ceux qui nous ont précédés sur le même terrain, dans la même carrière. Si le terrain change, au contraire, rien ne demeure : tout ce qui a été fait jusque-là devient inutile: il ne s'agit plus de *perfectionner*, il faut *changer*, c'est-à-dire recommencer sur de nouveaux frais, et avec toutes les imperfections et toutes les incertitudes d'une voie nouvellement ouverte.

Dans notre ancienne monarchie, par le système d'hérédité dans la propriété, les fortunes se conservaient, s'agrandissaient d'une génération à l'autre. Nos pères ont voulu

qu'il en fût de même dans la république des lettres. En adoptant pour l'enseignement de la jeunesse les langues anciennes, — bien immuable et fécond, dont l'immobilité même favorise la fécondité,— ils ont voulu qu'il y eût toujours là un riche fonds commun, où chaque génération vînt puiser, sans être obligée de se faire à elle-même toute sa fortune littéraire.

Cette fixité est encore un grand moyen, et peut-être le seul pour conserver l'*identité* de l'esprit et du génie de la langue nationale, si favorable à l'*identité* de l'esprit et du génie national lui-même. Pour cela, il faut que les enfants soient élevés à la même forte école que leurs pères. Et, je le fais observer de nouveau, dans cette immobilité apparente se trouve le principe de tout élan, de toute grandeur pour l'esprit, et le moyen de tout perfectionnement.

La langue et la littérature françaises seraient-elles devenues ce que les ont faites Corneille et Racine, Bossuet et Fénelon, si ces grands hommes n'avaient pas fait leurs études sur des langues *fixées*, sur ces mêmes langues qui avaient servi à l'éducation de saint François de Sales et de Mathieu Molé : le changement aurait tout détruit ; la simple continuation a permis de tout perfectionner.

III

La *valeur* reconnue et longtemps éprouvée des langues anciennes est encore un de leurs grands avantages.

Les hommages que les siècles ont rendus à ces langues et à leurs littératures, entourent l'enseignement d'un auguste caractère d'expérience et d'impartialité. Ce qui sera donné pour beau, après que tant de génies de toutes les époques l'auront proclamé tel, ne paraîtra jamais rien devoir ni à l'engouement, ni à l'esprit de parti.

Et pour quiconque connaît le caprice et les présomptions téméraires de la jeunesse, cet avantage ne semblera pas

médiocre. Combien n'importe-t-il pas dans une classe de rhétorique, par exemple, que la parole et les jugements d'un professeur aient une autorité irrécusable! que le vrai et le beau littéraires soient reconnus, incontestés, et au-dessus de toute puérile contradiction!

D'ailleurs il est certain, comme l'a fait observer La Harpe, d'accord avec Bossuet, que le *génie des écrivains ne se déploie tout entier que dans une langue qui est déjà fixée:* quelle force cette observation ne donnera-t-elle pas aux professeurs, pour inspirer à leurs élèves le respect qu'ils doivent aux modèles de style et d'éloquence, qu'on offre à leur admiration!

Voilà pourquoi un homme[1] qui a rendu à l'enseignement, en France, de longs et éminents services, s'écriait avec énergie: « Que la médiocrité et la paresse s'en indignent « tant qu'elles voudront, il faut le dire hautement, et le « dire avec l'autorité et la force que donnent des siècles « d'expérience: point d'érudition solide, point de lumière « sûre en fait d'ouvrages de génie et de goût, sans la con- « naissance des anciens et de leurs langues. Cette vérité « devrait être un des premiers objets de l'enseignement « public: je désirerais qu'elle fût énoncée, développée, « prouvée, autant que le comporterait l'âge et la capacité « des enfants, par chaque maître dans ses cours, à chaque « occasion qui s'en présenterait, et qu'on y revînt jusqu'à « ce qu'une conviction entière eût détruit des préjugés fu- « nestes, capables seuls de nous replonger dans l'ignorance « et la barbarie! »

M. Guizot était dans ces pensées, lorsqu'il écrivait:

« Pour sentir, pour goûter nos chefs-d'œuvre nationaux, « il faut avoir appris de bonne heure à sentir, à goûter « les chefs-d'œuvre antiques qui leur ont servi de modèles.

[1] M. l'abbé Girard.

« ...... Intellectuellement parlant, comment s'est formée « la nation française? Par l'étude des lettres et surtout des « lettres anciennes. C'est à ce régime qu'ont été nourris « pendant des siècles la magistrature, l'administration, « l'Eglise, le barreau, les professions savantes, toute la « haute bourgeoisie de l'ancienne France. Par là elle a « grandi, elle s'est élevée et glorifiée à ses propres yeux, « comme aux yeux de ses rivaux, comme aux yeux de l'Eu-« rope. Notre littérature l'atteste aussi bien que notre his-« toire...

« Le bon sens élevé, le goût pur, qui caractérisent les « lettres françaises, ont pris leur source dans la solidité, « dans la généralité des études classiques. Toutes les fois « que ces études ont déchu, on a vu déchoir le goût na-« tional; toutes les fois qu'uu public étranger à la connais-« sance de l'antiquité a envahi le monde littéraire, la litté-« rature nationale s'est corrompue. »

M. Guizot écrivait encore :

« A considérer la question sous le point de vue le moins « élevé, qui ne sait que l'étude la plus universelle, la plus « nécessaire, celle de la langue nationale, ne peut être so-« lide et complète, si elle ne se rattache à l'étude des langues « primitives, d'où la langue nationale dérive. »

Ces dernières considérations m'amènent à parler enfin du quatrième avantage des langues anciennes : elles sont des *langues-mères*, et c'est là un avantage inappréciable.

IV

Il est certain que des langues originales, sources et mères des autres langues, premières archives du langage et de la pensée, offriront aux jeunes intelligences les primeurs du génie et de la raison humaine, leur feront étudier les modèles avant les imitations, et les initieront aux secrets même de la formation des langues, en leur montrant quels en

furent les éléments primitifs; et ce sont là d'admirables moyens de haute Education littéraire et intellectuelle.

Les langues modernes ne sont pas nées spontanément, et leurs littératures elles-mêmes ont une généalogie connue. La pensée, en effet, est fille de la pensée, comme le mot est fils du mot : dérivation étymologique, filiation littéraire, voilà la double relation des langues modernes aux langues anciennes; et c'est, en même temps, une des raisons les plus graves de préférer l'étude de ces dernières, dans les *Humanités*, à l'étude des langues nouvelles.

« A quelle langue comparerions-nous la nôtre en l'étu- « diant, disait avec raison M. Dussaulx, si ce n'est à celle « des débris de laquelle elle a été formée? Les langues mo- « dernes qui sont également dérivées des langues ancien- « nes, et qui sont infiniment moins parfaites, offriront-elles « les mêmes avantages? » — Non, sans contredit.

Fénelon était bien aussi dans ces pensées, lorsque, dès le XVIIe siècle, il s'élevait contre l'engouement pour les langues modernes :

« Ceux mêmes, dit-il, qui cherchent les beautés du dis- « cours, en trouveront de bien plus parfaites et plus so- « lides dans le latin que dans l'italien et l'espagnol, où « règne un jeu d'esprit et une vivacité d'imagination sans « règle. »

Mais si, pour ces graves raisons, les langues anciennes doivent être préférées, dans le haut enseignement littéraire, à celles mêmes des langues modernes qui leur sont dérivées et qui, par cela même, ont avec la nôtre une plus étroite affinité, que serait-ce, s'il s'agissait de langues avec lesquelles ce lien de parenté directe, cette filiation immédiate n'existe pas? Certes, étudier de telles langues, et s'y appliquer, dans le jeune âge, comme à une étude fondamentale, ce ne serait pas apprendre le français, ce serait s'exposer à le désapprendre.

N'est-ce pas ainsi que nous avons vu des Français, gens d'esprit et d'une certaine valeur, s'imprégner tellement de germanisme, qu'ils ne pouvaient plus écrire une phrase qui fût véritablement française.

L'allemand, quelles que soient ses origines lointaines, est une langue *sui generis*, et c'est un de ses avantages ; mais aussi son génie intime diffère tellement du nôtre, qu'il pourrait y avoir là, pour notre langue, grand embarras et confusion.

Dans le XVIIe siècle et jusques au commencement du XIXe, de grands écrivains ont créé des latinismes qui ont reçu droit de cité en France : c'est qu'il se rencontre entre le génie grec et latin et le génie français, une intimité profonde, qui permet à notre langue de leur faire sans cesse des emprunts heureux, et de contracter alliance, comme il y a, dit-on, certains vins délicats qui deviennent meilleurs encore et plus exquis, en mêlant leurs bouquets.

Au contraire, dans le fond même des langues germaniques, dans le moule où elles jettent la pensée, dans la forme qu'elles lui impriment, il paraît bien qu'il se trouve quelque chose de singulièrement antipathique à notre langue, à notre génie, à notre caractère naturel ; car, à n'en juger même que par les traductions les plus estimées, il existe le plus souvent une sorte d'incompatibilité entre la phrase allemande et la phrase française.

Aussi, quand quelques-uns de nos modernes auteurs ont essayé de retremper et de rajeunir à ces sources exotiques la langue nationale, cette langue qui est encore si pure et si claire, ils ne l'ont pas enrichie, ni fortifiée ; ils l'ont obscurcie, altérée et corrompue. En voulant importer des germanismes parmi nous ils ont offert à notre littérature des présents inacceptables, et l'esprit français s'est à bon droit révolté contre ces essais absurdes de naturalisation impossible. Les écrivains qui ont tenté l'entreprise n'ont

réussi qu'à faire de leur style une marqueterie bizarre et incohérente; et leur fausse originalité, qui a pu surprendre un moment des lecteurs superficiels, a fini par être jugée ce qu'elle est réellement, une imitation malheureuse de ce qui ne saurait s'imiter, dans notre langue, sans offenser le bon goût et le bon sens.

A chacun son caractère et son génie : tout en rendant hommage au génie et au caractère allemands, je crois pouvoir dire que, si l'on fondait l'enseignement classique parmi nous sur l'étude des langues et des littératures germaniques, ce serait tout simplement décréter la ruine de la langue et de la littérature françaises.

Il faut dire enfin, à un autre point de vue, que les langues anciennes sont par elles-mêmes une étude beaucoup plus féconde pour de jeunes esprits, parce qu'elles se sont formées sous l'empire d'une tout autre civilisation, d'un tout autre ordre de faits et d'idées, que nos langues modernes. En apprenant l'anglais, l'italien, l'espagnol, et même l'allemand, on trouve le même fond de civilisation que dans le français, une histoire parallèle à celle de la France, et par suite des connaissances toutes analogues à celle que fournit l'étude de la langue nationale. En apprenant les langues anciennes, c'est tout autre chose.

Par suite de ce que je viens de dire, le génie de la plupart des langues modernes a des ressemblances qui les rendent beaucoup plus faciles à reconnaître et à deviner sans travail, et par conséquent beaucoup moins fructueuses, beaucoup moins fortifiantes pour l'intelligence que les langues anciennes. Faites traduire à un enfant un chant de *Virgile*, ou un chant de la *Jérusalem délivrée;* et vous verrez combien le premier de ces deux exercices aura été pour son esprit, une gymnastique plus vigoureuse que l'autre.

Et je ne parle pas ici de la supério ité du goût littéraire

antique sur le goût littéraire moderne, parce que je ne veux rien dire que d'incontesté : il faut bien reconnaître cependant, que la raison de préférer le grec et le latin à l'anglais et à l'italien, par exemple, est la même tout simplement qui fait préférer, en peinture et en sculpture, les originaux aux copies.

Quoi qu'il en soit de cette dernière observation, l'*antiquité*, la *fixité*, la *valeur reconnue* et la *paternité* dans l'ordre des idées et des mots, c'est ce qui décide ici la question.

Voilà pourquoi, interrogé sur les réformes à introduire dans le collége de Genève, M. J. Humbert, professeur distingué de cette ville, répondit, dans son *Plan d'amélioration* (1827, p. 17) :

« L'étude des langues mortes doit être absolument la « base de toute Éducation littéraire. Quelles que soient les « objections qu'on ait opposées à cette vérité, l'expérience « a toujours triomphé des raisonnements de ceux qui ont « attaqué ce qu'ils ne connaissaient pas, ou connaissaient « mal. »

LIVRE DEUXIÈME

LES LANGUES CLASSIQUES

CHAPITRE PREMIER

L'hébreu.

La *fixité*, la *valeur* longtemps éprouvée et définitivement reconnue, et la *paternité* dans l'ordre des mots, si étroitement liée à l'ordre des idées, ces trois caractères qui appartiennent aux langues anciennes, par cela même qu'elles sont anciennes apparaissent surtout dans le *latin* et le *grec*, qui sont partout adoptés comme l'objet essentiel et principal de l'enseignement public. Ces caractères et leur profonde influence, se font particulièrement remarquer, lorsqu'on étudie les rapports si considérables du grec et du latin avec la *langue française*, qui, pour nous, à titre de langue maternelle, fait la partie la plus nécessaire des études classiques.

De magnifiques prérogatives viennent s'y joindre; et pour faire l'apologie du choix des langues grecque et latine dans les *Humanités*, nous ne serons certes pas embarrassés; nous n'y aurons qu'une peine, celle de savoir nous borner, et de ne recueillir que les raisons les plus élevées et les plus

saillantes, de ne citer que les témoignages les plus décisifs.

Il est presque superflu de dire que la parenté immédiate des langues *grecque* et *latine* avec la langue française, et les incontestables qualités qui ont fait proclamer le grec et le latin, les deux plus belles langues que les hommes aient jamais parlées, sont des raisons péremptoires pour les préférer, dans l'enseignement, à l'*arabe*, au *persan* et aux autres langues anciennes de l'Orient.

Sans disputer aux langues orientales leur valeur réelle et intrinsèque, il suffit de faire remarquer les points nombreux par lesquels elles s'écartent de la nôtre, leur génie si opposé, leurs racines si différentes, l'ordre d'idées si étrange pour nous qu'elles offrent à l'esprit, leur littérature si médiocre, en comparaison des trésors abondants de la littérature grecque et latine.

Une seule langue ancienne, venue aussi de l'Orient, l'*hébreu*, aurait des droits sérieux à devenir, conjointement avec le grec et le latin, un des fondements de l'Éducation publique. Les caractères qui distinguent la langue hébraïque sont beaux et élevés, quoique très-éloignés de ceux qui appartiennent à l'idiome grec et latin, et au nôtre.

Je ne sais pas l'hébreu : je l'ai toujours regretté, et c'est ce regret même qui me détermine à en parler, ou du moins à faire parler à ma place les autorités qui, sur le question, me semblent le plus compétentes.

« La langue des Hébreux, dit l'abbé Fleury[1], est du ca-
« ractère de leurs mœurs. Les mots en sont simples, tous
« dérivés de peu de racines, mais sans aucune composition.
« Elle a une richesse merveilleuse dans les verbes, dont la
« plupart expriment des phrases entières. *Être grand*, *faire*
« *grand*, *être fait grand*, sont des mots tout simples, que
« les traductions ne peuvent exprimer parfaitement : la plu-

[1] *Mœurs des Israélites.*

« part des prépositions et des pronoms ne sont que des « lettres ajoutées au commencement où à la fin des mots. « C'est la langue la plus courte que nous connaissions, et « par conséquent la plus approchante du langage des es- « prits, qui n'ont pas besoin de paroles pour se faire enten- « dre. Les expressions sont nettes et solides, donnant des « idées distinctes et sensibles; rien n'est plus loin du gali- « matias. Le génie de cette langue est de faire suivre les « propositions les unes aux autres, sans suspendre le sens, « ni l'embarrasser dans de grandes périodes, ce qui rend « le style extrêmement clair..... On y est exact à dire tou- « jours les mêmes choses en mêmes mots..., ce qui est une « marque du bon sens, de la solidité et de la netteté de l'es- « prit de ceux qui parlent ainsi. »

Lowth, dans son livre de la *Poésie des Hébreux*, exprime les mêmes pensées que l'abbé Fleury : il observe aussi que, de sa nature, la langue hébraïque est extrêmement simple, que les formes primitives des mots sont presque toujours semblables entre elles; et il ne manque pas de faire remarquer combien cela est propre à donner au discours de la gravité, du poids, du nombre, de la mesure.

Il paraît bien certain, d'après les observations des meilleurs hébraïsants, que rien n'est moins léger, moins mobile, moins capricieux que la langue hébraïque : c'est la plus grave des langues; et cependant, à n'en juger même que par des traductions, elle n'en a pas moins de vivacité, de noblesse, de netteté, de précision. C'est surtout la précision du sens commun, la précision et la clarté dans l'expression des idées primitives et fondamentales, la précision et la profondeur dans l'expression des sentiments les plus simples et les plus grands, qu'on admire dans l'hébreu : aussi cette langue si nette, si vive, si précise et si dégagée, est en même temps la langue la plus digne et la plus majestueuse.

Outre ces avantages, qui rendrait la langue hébraïque si propre à l'Éducation intellectuelle de la jeunesse et à l'enseignement des lettres, il est un livre que nous lui devons, et qui renferme, à lui seul, toute une incomparable littérature.

La Bible, indépendamment des divines leçons par lesquelles le salut éternel est enseigné aux hommes, a fait entrer dans nos mœurs, dans nos rapports civils et sociaux et dans notre vie littéraire elle-même, tant d'idées de la morale la plus pure, tant de traits de la plus haute et de la plus vive éloquence, tant de poésie simple et sublime, que l'étudier dans un enseignement gradué, et avec la forte attention qu'exige toujours l'interprétation d'un texte difficile, serait, je n'en doute pas, éminemment utile, et particulièrement digne des esprits les plus distingués.

On sait que saint Jérôme, à soixante-cinq ans, et Bossuet, à soixante-dix ans, eurent le courage de se mettre à apprendre l'hébreu, pour se donner la consolation de connaître les divines Écritures dans leur texte même, pour les contempler en quelque sorte dans leur haute et pleine majesté, en même temps que pour les défendre au besoin contre les attaques impies ou les interprétations téméraires.

« L'Écriture, dit Fénelon, surpasse infiniment tous les « anciens en naïveté, en vivacité, en grandeur. Jamais Ho- « mère même n'a approché de la sublimité de Moïse dans « ses cantiques, particulièrement le dernier, que tous les « enfants des Israélites devaient apprendre par cœur. Ja- « mais nulle ode grecque ou latine n'a pu atteindre à la « hauteur des Psaumes. Par exemple, celui qui commence « ainsi : *Le Dieu des Dieux, le Seigneur a parlé, et il a ap-* « *pelé la terre*, surpasse toute imagination humaine. Jamais « Homère, ni aucun autre poëte, n'a égalé Isaïe peignant la « majesté de Dieu, aux yeux duquel les royaumes ne sont « qu'un grain de poussière, l'univers qu'une tente qu'on

« dresse aujourd'hui et qu'on enlèvera demain : tantôt ce « prophète a toute la douceur d'une églogue dans les rian- « tes peintures qu'il fait de la paix; tantôt il s'élève jusqu'à « laisser tout au-dessous de lui. Mais qu'y a-t-il, dans l'an- « tiquité profane, de comparable au tendre Jérémie déplo- « rant les maux de son peuple, ou à Nahum voyant de loin « en esprit tomber la superbe Ninive sous les efforts d'une « armée innombrable? On croit voir cette armée, on croit « entendre le bruit des armes et des chariots; tout est dé- « peint d'une manière vive qui saisit l'imagination : il laisse « Homère loin derrière lui.

« Lisez Daniel dénonçant à Balthasar la vengeance de « Dieu toute prête à fondre sur lui, et cherchez dans les « plus sublimes originaux de l'antiquité quelque chose que « l'on puisse comparer à ces endroits-là. Au reste, tout se « soutient dans l'Écriture; tout y garde le caractère qu'il « doit avoir, l'histoire, le détail des lois, les descriptions, « les endroits véhéments, les mystères, les discours de mo- « rale. Enfin il y a autant de différence entre les poëtes « profanes et les prophètes, qu'il y en a entre le véritable « enthousiasme et le faux. Les uns, véritablement inspirés, « expriment sensiblement quelque chose de divin ; les au- « tres s'efforçant de s'élever au-dessus d'eux-mêmes, lais- « sent toujours voir en eux la faiblesse humaine. »

Ce ne sont pas seulement les Pères et les grands génies catholiques qui parlent ce langage. Voici ce qu'un littérateur célèbre, longtemps incrédule et enfin ramené à la foi par ses malheurs, écrivait à la fin du dernier siècle :

« Quand les poëmes de Moïse, de David, d'Isaïe et des « autres prophètes ne nous auraient été transmis que « comme des productions purement humaines, ils seraient « encore, par leur originalité et leur antiquité, dignes de « toute l'attention des hommes qui pensent, et, par les « beautés uniques dont ils brillent, dignes de l'admiration

« et de l'étude de tous ceux qui ont le sentiment du beau.

« Je connais, comme un autre, Horace et Pindare. Mais, « si j'ose le dire, sans manquer de respect pour ce qui est « sacré en le rapprochant du profane, l'Esprit saint, qui « n'avait pas besoin, pour agir sur nous, de remporter la « palme de l'esprit poétique, apparemment ne l'a pas dé- « daignée; car, à coup sûr, les vrais poëtes ne la lui dispu- « teront pas.

« Que serait-ce, si j'appelais ici toute son école, Moïse, « Isaïe, Jérémie, Habacuc, tous les prophètes; si j'entrais « dans le détail de tout ce qu'ils ont d'étonnant et de vrai- « ment incomparable?

« Avouons-le : il y a aussi loin de leur sublime à tout au- « tre sublime, que de l'esprit de Dieu à l'esprit de l'homme. « On voit ici, la conception du grand dans son principe [1]. »

M. William Jones, l'illustre fondateur de la Société asiatique de Calcutta, celui qui le premier fit connaître avec exactitude à l'Europe les antiquités de l'Inde et sa langue sacrée, et posséda le mieux les idiomes anciens et modernes de l'Orient, avait écrit sur le dernier feuillet d'une Bible, trouvée dans sa bibliothèque et conservée dans sa famille, ces mots remarquables :

« J'ai lu avec beaucoup d'attention les saintes Ecritures, « et je pense que ce volume (indépendamment de sa céleste « origine) contient plus d'éloquence, plus de vérités histo- « riques, plus de morale, plus de richesses poétiques, en « un mot, plus de beautés de tous les genres, qu'on n'en « pourrait recueillir de tous les autres livres ensemble, dans « quelque siècle et dans quelque langue qu'ils aient été « composés. »

J'aurais pu me dispenser de citer ces témoignages, puisque aussi bien les beautés, et si l'on me permet ce mot, les

[1] La Harpe, *Discours sur les Psaumes*.

magnificences littéraires de la Bible ne sont contestées par personne, pas même par ceux qui refusent leur croyance aux grandes vérités qu'elle enseigne : mais on me pardonnera d'avoir recouru à ces graves autorités, entre mille autres, pour démontrer combien l'étude de la langue et de la littérature hébraïques serait digne de la haute fin qu'on se propose d'atteindre par les *Humanités*.

Je verrais donc avec joie que, dans les Petits-Séminaires, *nos plus forts élèves de rhétorique et de philosophie* fussent appliqués à cette belle et sainte étude, dans une mesure et avec le discernement convenables.

Et ce n'est pas seulement aux jeunes gens que Dieu honorera peut-être un jour du sacerdoce, que je conseillerais l'étude de l'hébreu : au XVIIe siècle, dans ce siècle si grand et si religieux, où Colbert récitait le bréviaire et où le duc de Bourgogne lisait à quinze ans les lettres de saint Jérôme, il y avait de graves magistrats qui savaient l'hébreu, ou regrettaient de ne l'avoir pas étudié ; d'Aguesseau écrivait à son fils : « Le peu que je sais de la langue hébraïque m'a « souvent fait regretter de ne m'y être pas assez attaché, « dans ma jeunesse, pour m'en rendre le maître. »

D'Aguesseau fit ce qu'il put pour épargner à son fils des regrets pareils, et il lui adressa, dans un bel et important écrit que nous avons encore, l'exhortation la plus pressante pour le déterminer à apprendre l'hébreu : « Entre les langues « anciennes, je ne vois que l'hébreu qui puisse faire la ma- « tière d'un doute raisonnable, lui dit-il.

« Le goût de la plus auguste et de la plus vénérable anti- « quité, le secours que l'on peut tirer de cette langue pour « l'intelligence des livres divins, voilà sans doute de grandes « raisons pour vous porter à dévorer les difficultés de la « langue hébraïque : sans l'hébreu, on ne saurait bien sentir « la force, la magnificence, le sublime des auteurs sacrés, « dont plusieurs sont presque autant au-dessus des profanes

« par la hauteur de leur éloquence, que par la grandeur de « leur objet. »

« J'ajouterai seulement que si vous voulez apprendre « l'hébreu, vous ferez bien de profiter de l'âge où vous êtes « et de la facilité présente de votre mémoire, pour vous « initier dans ses mystères, avant qu'un âge plus avancé « vous en ait rendu peut-être l'acquisition plus difficile. »

J'ai toujours été dans ces pensées, et je n'ai jamais manqué de donner des conseils analogues aux jeunes gens que je croyais capables d'en profiter[1].

Après avoir rendu cet hommage d'admiration et de respect au grand caractère de la langue hébraïque, je n'en dois pas moins ajouter que, depuis l'origine des siècles chrétiens, il n'est jamais venu dans l'esprit des instituteurs de la jeunesse de donner cette langue pour fondement principal à l'Education intellectuelle : l'Eglise ne l'a jamais pensé, ni demandé, ni fait dans ses écoles : loin de là.

Sans entrer dans le fond de la question, il me suffira de faire observer que la Bible a, dans son texte original, trop de difficultés[2] qui sont uniquement du ressort des érudits de profession, et, dans ses pensées, des vues toutes divines qui étonnent le regard même du génie dans sa maturité : de faibles intelligences en seraient écrasées.

Il le faut dire aussi : il paraît bien que, dans le dessein de Dieu, l'hébreu est une langue *réservée;* réservée aux

[1] Je ne parle pas ici de la littérature rabbinique : on sait le peu de cas qu'il y a à en faire. D'Aguesseau, que je viens de citer, écrivait encore à son fils, qu'il n'estimait la connaissance de l'hébreu que « par rapport « à l'intelligence de l'Ecriture sainte ; car, ajoute-t-il, j'aurais grand regret « d'avoir employé mon temps à me mettre en état de lire les livres des « rabbins, c'est-à-dire, à acheter bien cher le droit de les mépriser, droit « que l'ignorance nous donne aussi sûrement et à meilleur marché. »

[2] J'ai ouï dire, entre autres choses, à d'habiles hébraïsans, qu'on exprimerait difficilement en hébreu, d'une manière précise, les notions subtiles des sciences, et les nuances innombrables des sentiments complexes.

choses divines. Il est bien remarquable que les seuls livres [1] qui restent de l'antiquité hébraïque, sont ceux que Dieu a dictés à ses prophètes et aux autres écrivains sacrés, et qu'il a conservés par une providence particulière : tous les autres ont péri. Une telle étude, un tel texte, demandent manifestement un respect religieux, et ne peuvent être livrés témérairement à des esprits jeunes et légers.

D'ailleurs, notre origine et notre civilisation toute grecque et toute latine, et notre Religion même, donnent au grec et au latin des droits à notre estime et à notre vénération presque égaux, sinon supérieurs, à ceux de l'hébreu. Selon la belle remarque du grand saint Hilaire des Gaules [2], si éloquemment traduite par M. de Maistre, *ces trois langues ont été ensemble consacrées au Calvaire*, et la doctrine catholique les a successivement parlées dans l'Ancien et le Nouveau Testament, comme aussi dans les monuments des Pères, des souverains Pontifes et des Conciles.

En supposant donc que, dans une mesure convenable, l'hébreu pût entrer un jour et être compris dans le cours des Humanités, le latin et le grec ne devraient pas pour cela y occuper moins de place : ils ont des titres divins aussi bien que de magnifiques prérogatives humaines, qui rendent leur conservation précieuse et même nécessaire.

Nous nous arrêterons volontiers à étudier quelques-unes de ces prérogatives, qui ne feront que justifier de plus en

[1] Dès le temps de Moïse, il est parlé d'un livre *des guerres du Seigneur ;* et ailleurs il est fait mention *d'un livre des Justes.* Les livres des Rois renvoient souvent à *des chroniques des rois de Juda et d'Israël.* Salomon avait écrit trois mille paraboles et mille cinq cantiques ; il avait fait des traités de toutes les plantes et de tous les animaux, et il se plaint lui-même que l'on fait des livres sans fin. Aucun de ces livres n'est parvenu jusqu'à nous (Fleury).

[2] *His maxime tribus linguis sacramentum voluntatis Dei, et beati regni expectatio prædicator : ex quod illud Pilati fuit, ut in his tribus linguis regem Judæorum Dominum Jesum Christum esse præscriberet.* Prologus in librum Psalmorum, n° 15.

plus le choix que la civilisation chrétienne tout entière, l'esprit humain dans sa plus grande force, les desseins de la Providence et l'expérience des siècles ont fait du latin, du grec et de leurs littératures, comme *objet essentiel et principal de l'enseignement pour la haute Education intellectuelle.*

Je parlerai d'abord du LATIN.

CHAPITRE II

Le latin.

Un peuple extraordinaire s'est rencontré : le plus fier et le plus hardi de tous les peuples, et tout ensemble le plus prévoyant, le plus laborieux, le plus constant dans ses entreprises, qui fut jamais ; c'est le peuple romain.

Peuple providentiel, dont les sibylles ont célébré la naissance, dont les prophètes du Dieu vivant ont annoncé les grandeurs, dont les Macchabées et le peuple saint ont vanté l'alliance et recherché la secourable amitié ;

Peuple grave, dont l'Esprit divin n'a pas dédaigné de louer *la prudence et la patience*, en même temps que la sagesse et les vigoureux conseils de ce sénat, qui se rassemblait chaque jour et délibérait *sans partialité et sans jalousie* [1] ;

Peuple puissant et fort, dont l'empire devait absorber tous les empires de l'univers, d'où devaient sortir un jour les plus grands royaumes du monde moderne, dont nous respectons encore le nom et les souvenirs, dont les lois et la langue vivent toujours ;

[1] *Macch.*, liv. 1, VIII, 3, 12, 16.

Peuple-Roi, selon le langage de ses poëtes : *Populum latè Regem*, dont Daniel a prophétisé la domination et la force : force terrible et excessive, qui mettra tout en poudre : *Terribilis fortis nimis*, *comminuens omnia;* domination immense, universelle, qui dévorera, qui engloutira tout : *Majus omnibus regnis, et devorabit universam terram*[1] ;

Peuple longtemps persécuteur du Christianisme et des enfants de Dieu, et constamment invincible, jusqu'au jour où ayant enfin trouvé dans l'Eglise une patience plus ferme et plus longue que n'avait jamais été la sienne, il s'est avoué vaincu par cette force supérieure, et, dans Rome même, a cédé la place et l'empire à cette Eglise qu'il avait essayé vainement de noyer dans le sang de ses enfants.

Et dès lors, une Rome nouvelle et sainte sort des cendres de l'ancienne, pour recevoir un peuple romain nouveau ; et la ville éternelle, après avoir été abattue un moment par les barbares, se relève bientôt pour ne plus tomber. Purifiée dans ses désastres, elle retrouve, par la religion, plus que sa première majesté. Pacifique et triomphante, et plus auguste qu'elle ne l'avait jamais été dans ses premières grandeurs, elle continue à régner glorieusement par l'Evangile qu'elle prêche à tout l'univers.

Voilà cette Rome dont le plus grand des poëtes italiens disait : « Il n'est pas besoin d'autre preuve, pour voir qu'un « conseil singulier de Dieu a présidé à la naissance et à la « grandeur de cette sainte cité; et je suis dans la ferme « croyance que les pierres de ses murs sont dignes de res- « pect, et que le sol où elle est assise mérite la vénération « au delà de ce que les hommes ont jamais pu dire et « croire[2]. »

[1] Daniel, c. VII, v. 7, 23.
[2] Dante.

Voilà cette Rome dont le poëte romain prophétisait à sa manière, par ces beaux vers :

Illa inclyta Roma
Imperium terris, animos æquabit Olympo!
Felix prole virûm.......

Mais, chose remarquable! la langue que ce peuple a parlée, participe à ces grandes destinées. Aujourd'hui encore, après tant de siècles, la langue romaine n'est pas une langue morte : elle ne le sera jamais : c'est une langue immortelle.

Rien ne paraîtrait plus curieux et plus instructif que d'étudier les origines et les destinées de cette langue; que de la prendre à son commencement et de la suivre à travers les siècles, les révolutions et les divers génies des peuples [1].

Mais ce n'est pas ici le lieu. Je ne dirai donc pas sous quels auspices elle se forma, quelles influences singulières présidèrent à sa naissance, et comment les idiomes de l'Ausonie [2] et de la grande Grèce devinrent, avec le temps, l'idiome latin.

Je ne veux faire remarquer en ce moment que le carac-

[1] Les matériaux de ce travail sont déjà préparés dans les sept *Traités* de Jean-Nicolas Funk : *De origine linguæ latinæ tractatus; de pueritiâ linguæ latinæ tract.; de adolescentiâ latinæ linguæ tract; de virilitate latinæ linguæ tract.; de imminenti linguæ latinæ senectute tract.; de vegetâ latinæ linguæ senectute tract.; de inerti et decrepitâ latinæ linguæ senectute tract.*

[2] La langue grecque dorique, la langue étrusque et osque des hymnes des Saliens et de loi des douze tables, dont les enfants chantaient encore les articles en vers du temps de Cicéron, ont produit la langue rude de Duillius, de Cécilius et d'Ennius; la langue vive de Plaute, satyrique de Lucilius, précisée de Térence; philosophique, triste, lente et spondaïque de Lucrèce; éloquente de Cicéron et de Tite-Live; claire et correcte de César, élégante d'Horace, brillante d'Ovide, etc., etc. (M. de Chateaubriand.)

Je dois ajouter que la langue de Lucilius est encore fort rude, d'après le témoignage d'Horace, et que celle de Lucrèce n'est pas précisément triste : ce sont les doctrines impies qu'elle interprète, qui ont ce caractère; elle est dure et obscure, mais énergique et colorée.

tère le plus extraordinaire de cette langue et le plus digne d'être profondément médité par les esprits attentifs : je veux parler de son indestructibilité.

Le ciment romain conserve debout, à travers toutes les injures du temps, les monuments du peuple-roi.

Il y a dans sa langue je ne sais quelle force secrète, je ne sais quel ciment profond qui la soutient aussi.

Monument des siècles qui ne sont plus, elle demeure parmi les siècles présents et s'y conserve mystérieusement au milieu du monde civilisé, malgré tant de causes qui conspirent à la détruire,

Elle a comme une vertu impérissable : si elle sembla mourir un jour sous le coup des invasions barbares, on ne tarda pas à la voir, elle aussi, renaître de ses cendres, comme Rome elle-même. Ressuscitée par une puissance supérieure, et dotée pour le service de l'Église d'une seconde et admirable vie, la langue latine est désormais destinée à redire à la terre entière les plus grandes, les plus divines choses : elle a trouvé dans sa mort passagère et dans sa résurrection une fécondité, une énergie qu'elle n'avait jamais eues.

Ses débris épars, vivifiés par un souffle nouveau, formèrent les plus belles langues modernes : nations conquises, nations conquérantes, toutes lui rendirent hommage : elle se conserve aujourd'hui encore, immuable, toujours vivante au milieu des vicissitudes et des décadences inévitables de toutes les langues humaines; et elle sera sur la terre la langue des enfants de Dieu, jusqu'à ce qu'il y ait de nouveaux cieux, une nouvelle terre, des temps nouveaux; jusqu'à ce que ce soit révélée cette langue inconnue, toujours ancienne et toujours nouvelle, réservée de Dieu pour dire les mystères et les joies des siècles sans fin.

Telle fut dans les desseins providentiels, telle est encore la langue latine.

Je ne suis pas le seul qui en ait parlé de la sorte et qui ait élevé si haut sa gloire : les plus grands esprits ont pensé et parlé bien plus magnifiquement que je ne saurais le faire, de cette langue mystérieuse et du peuple prophétisé qui s'en servait.

Et s'il faut maintenant descendre de ces hauteurs, venir aux preuves et donner les détails je le ferai volontiers : je dirai, en suivant l'ordre des temps et les marches de la Providence comment le latin, après avoir été la langue du siècle d'Auguste et du monde romain, est devenu la langue de l'Église et du monde catholique, la langue de la foi et de la liturgie sacrée, et, par suite, la langue de la civilisation européenne et universelle, la langue de toutes les grandes sciences morales, politiques, philosophiques, historiques, physiques et mathématiques, enfin la langue mère de la langue française, aussi bien que des plus belles langues modernes.

Il y a là, ce me semble, des titres, une dignité, une puissance, une grandeur qu'il est impossible de méconnaître ; et, comme je le disais tout à l'heure, c'est une vérité que je n'ai pas le mérite de proclamer le premier.

On sait la haute opinion que M. de Bonald, aussi bien que M. de Maistre avait de la langue latine et du peuple romain. Il n'est pas inutile de le rappeler dans un temps où se sont produits à l'encontre, de si étranges dénégations et des systèmes d'enseignement si faux :

« Rien n'égale, dit M. de Maistre, la dignité de la langue « latine : elle fut parlée par le peuple-roi. qui lui imprima « ce caractère de grandeur, unique dans l'histoire du lan« gage humain, et que les langues, même les plus parfaites « n'ont jamais pu saisir. Le terme de *majesté* appartient au « latin : la Grèce l'ignore ; et c'est par la *majesté* seule « qu'elle demeura au-dessous de Rome, dans les lettres « comme dans les camps. »

« L'histoire du peuple célèbre qui parla cette langue, dit « M. de Bonald, offre les plus beaux traits de courage, de « désintéressement, de magnanimité, d'amour de la patrie; « et ces exemples, quoique puisés dans l'histoire d'une ré- « publique, seront sans danger pour les sentiments politi- « tiques d'un jeune homme, lorsqu'on aura soin de lui faire « remarquer le principe de tout ce qu'on voit de grand, « d'élevé, chez les Romains, dans la partie monarchique « de leur constitution, et le principe de tous les vices et de « tous les désordres de leur gouvernement dans sa partie « démocratique... » C'est là ce que le génie de Bossuet a démontré admirablement dans la troisième partie du *Discours sur l'histoire universelle.*

« Née pour commander, continue M. de Maistre, cette « langue commande encore dans les livres de ceux qui la « parlèrent : c'est la langue des conquérants romains et « celle des missionnaires de l'Église romaine ; ces hommes « ne diffèrent que par le but et le résultat de leur action. « Pour les premiers, il s'agissait d'asservir, d'humilier, de « ravager le genre humain ; les seconds venaient l'éclairer, « le rassainir et le sauver ; mais toujours il s'agissait de « vaincre et de conquérir; et, de part et d'autre, c'est la « même puissance.

« . . . . . *Super et Garamentas et Indos*
« *Proferet Imperium.......*

« Trajan, qui fut le dernier effort de la puissance romaine, « ne put cependant porter sa langue que jusqu'à l'Euphrate: « le Pontife romain l'a fait entendre aux Indes, à la Chine, « au Japon. »

« *C'est la langue de la civilisation européenne et univer-* « *selle ;* mêlée à celle de nos pères les barbares [1], elle sut

[1] Non pas qu'il faille prendre, en ce qui nous concerne, l'idiome bar-

« raffiner, assouplir et, pour ainsi dire, *spiritualiser* ces « idiomes grossiers, qui sont devenus ce que nous voyons. « Armés de cette langue, les envoyés du Pontife romain « allèrent eux-mêmes chercher les peuples qui ne venaient « plus à eux ; ceux-ci l'entendirent parler le jour de leur « baptême, et depuis ils ne l'ont plus oubliée. Qu'on jette « les yeux sur une mappemonde, qu'on trace la ligne où « cette langue universelle se tut ; là sont les bornes de la « civilisation et de la fraternité européenne ; au delà, vous « ne trouverez que la parenté humaine qui se trouve heu- « reusement partout [1]. »

Qui ne le sait, d'ailleurs ? l'étude des langues savantes et du latin en particulier, a été le grand effort de nos pères, au moyen âge, pour sauver les lettres, les sciences, les arts, l'histoire, et lutter contre la barbarie.

C'est dans les monastères que tous les classiques latins ont été conservés ou retrouvés, copiés, commentés, expliqués : Leibnitz l'a proclamé, et tout le protestantisme a dû en convenir.

Dans ce moyen âge, dont Fénelon remarquait déjà, dès le XVIIe siècle, qu'on *a trop exagéré ses malheurs*, le latin était la langue commune des hommes instruits de toutes les contrées européennes ; et, quelle que soit l'opinion qu'on se fasse du latin du moyen âge, nul ne peut nier ce qu'il y a de beautés et de charme dans les vieilles chroniques, dans les légendes, dans les livres ascétiques de ces siècles, où la foi et la charité inspiraient si puissamment les âmes.

Et que dire des immenses services rendus à la vérité et à la science par le grand et rude latin scolastique des maîtres

bare des Francs comme le fond de notre langue, lequel aurait été heureusement modifié par le mélange du latin. Le contraire est plus vrai ; c'est le latin qui est le fond de notre langue, et l'idiome germain s'y est mêlé.

[1] *Du Pape*, t. I, p. 200.

de la théologie catholique? Que dire de la langue si grave et si riche, si forte et si souple de saint Thomas d'Aquin, et des trésors de lumière, d'érudition et de logique qu'elle renferme? Que dire de la parole si douce et si ferme, si harmonieuse et si pure de saint Bonaventure, et de saint Bernard avant lui?

Que, s'il y eut des temps moins heureux, ils furent courts. Il est très-remarquable que le Dante et Pétrarque, qui remplissent à peu près l'espace entre saint Bonaventure et la Renaissance, et qui, les premiers parmi les Italiens, donnèrent l'essor à leur génie dans leur propre langue, avaient beaucoup écrit en latin. Pétrarque fut même un de ceux qui s'occupèrent le plus laborieusement de la recherche des anciens manuscrits et des progrès de la bonne littérature latine.

Puis, on vit, au milieu du xve siècle, après la chute de Constantinople, on vit les lettres latines se ranimer et paraître avec un nouveau lustre: la sainte et sage Église romaine prodigua les plus glorieux encouragements à cette grande et religieuse étude. Bembo, Sadolet, Sannazar, Ange Politien, Vida et tant d'autres, illustrés par les plus hautes faveurs pontificales et même par l'éclat de la pourpre romaine, furent surtout d'excellents humanistes latins.

Sans doute, le goût littéraire, et, ce qui est bien plus grave, la Religion et la vertu, ont plus d'un reproche à adresser à plusieurs des poëtes et des littérateurs dont je parle; mais il est impossible de ne pas tenir compte de l'estime qui en fut faite par tant de papes depuis Eugène IV, Nicolas V, Pie II, Sixte IV, Innocent VIII, Léon X, Clément VII, Paul III; par tant de pieux et savants cardinaux, par tant de grands et vertueux personnages, qui, malgré les excès et les aberrations de la Renaissance, applaudirent aux études des nouveaux humanistes et à leurs généreux efforts pour faire revivre la langue du siècle d'Auguste dans

sa forme originelle, dans sa pureté, dans sa perfection primitive.

C'est ce que le grand esprit de M. de Maistre s'est bien gardé de méconnaître : « Ce n'est pas tout, dit-il, de charmants poëtes, des littérateurs du premier ordre rendirent « à la langue de Rome ses formes antiques, et la reportèrent à un degré de perfection qui ne cesse d'étonner « les hommes faits pour comparer les nouveaux écrivains « à leurs modèles. »

Bientôt la renommée des savants d'Italie et des humanistes romains se répandit au loin et vola presque en tous lieux ; les lettres latines franchirent de nouveau les Alpes, et furent accueillies, surtout en France, avec enthousiasme; les Jésuites en reportèrent l'étude et la gloire dans les Pays-Bas, en Allemagne, en Espagne, dans le nord, au midi, partout: l'Europe chrétienne reprit, avec le goût du beau latin et l'admiration pour les grands siècles littéraires, le zèle pour la lecture des Pères et une nouvelle ardeur pour l'étude des grands docteurs et pour la grande théologie scolastique; et, dès lors, le latin fut de nouveau la langue des lettres et de la civilisation chrétienne.

« Aujourd'hui, continue M. de Maistre, le signe européen, c'est la langue latine. Les médailles, les monnaies, « les trophées, les tombeaux, les annales primitives, les « lois, les canons, tous les monuments parlent latin ; faut-il « donc les effacer et ne plus les entendre? Le dernier siècle, « qui s'acharna sur tout ce qu'il y a de sacré et de vénérable, ne manqua pas de déclarer la guerre au latin : les « Français, qui donnent le ton, oublièrent presque entièrement cette langue; ils se sont oubliés eux-mêmes jusqu'à « la faire disparaître de leur monnaie, et ne paraissent « point encore s'apercevoir de ce délit commis tout à la fois « contre le bon sens européen, contre le goût et contre la « religion. Les Anglais même, quoique sagement obstinés

« dans leurs usages, commencent aussi à imiter la France,
« ce qui leur arrive plus souvent qu'on ne le croit et qu'ils
« ne le croient eux-mêmes, si je ne me trompe. Contemplez
« les piédestaux de leurs statues modernes, vous n'y trou-
« verez plus le goût sévère qui grava les épitaphes de
« Newton et de Christophe Wren : au lieu de ce noble la-
« conisme, vous lisez des histoires en langue vulgaire. Le
« marbre, condamné à bavarder, pleure la langue dont il
« tenait ce beau style, qui avait un nom entre tous les autres
« styles, et qui, de la pierre où il s'était établi, s'élançait
« dans la mémoire de tous les hommes. »

La Harpe pensait comme M. de Maistre, et s'élevait aussi avec force contre l'abandon de cette langue dans laquelle ont été écrits, et au moyen âge et depuis la Renaissance, tant d'ouvrages, tant de livres excellents dans tous les genres, qui n'ont été et ne sont encore à l'usage de toutes les nations de l'Europe et du Nouveau-Monde, que parce que le latin est, surtout depuis le XVI[e] siècle, comme la langue commune et nécessaire de tous les hommes bien élevés.

Certes, après de tels témoignages, on peut le dire, avec un saint et habile instituteur de la jeunesse[1] : l'abandon des études latines serait un premier pas de retour vers la barbarie ; la décadence des lettres entraînerait bientôt celle du goût; et croit-on que par une conséquence inévitable, quoique plus éloignée, la chute des belles-lettres et du bon goût serait sans influence sur celle des mœurs? Hélas ! ce n'est pas seulement l'avenir possible que je redoute et raconte ici ; quelle douloureuse et honteuse expérience n'en faisons-nous pas chaque jour?...

Mais le latin ne fut pas seulement l'instrument de la civilisation : il eut encore un nouveau genre de gloire, en devenant *la langue de la science* proprement dite.

[1] Le P. DRACH, de la compagnie de Jésus.

Je l'ai déjà remarqué : tous les savants, tous les philosophes, tous les docteurs, tous les historiens du moyen âge écrivirent en latin, n'osant pas confier aux *dialectes vulgaires et périssables* de leur époque le soin de transmettre leurs œuvres à la postérité ; ces dialectes n'étaient point *formés*, et n'avaient en aucune manière la précision, l'énergie, la richesse et la fécondité des langues à leur époque de fixité : le latin fut donc alors la langue universelle de l'érudition, celle qu'on entendait au nord comme au midi. Mais, chose remarquable, après même que les langues modernes ont été fixées et que leur enseignement est entré dans l'éducation commune, la science a encore écrit en latin, et tous les génies créateurs adoptèrent la langue latine pour communiquer au monde leurs pensées. Copernic, Keppler, Descartes, Newton, Leibnitz et cent autres, très-importants encore, quoique moins célèbres, ont écrit en latin. Une foule innombrable d'historiens, de publicistes, de théologiens, de médecins, d'antiquaires, enrichirent l'Europe d'ouvrages latins de tous les genres. On le proclamait naguère à la tribune française :

« Presque toute l'histoire des siècles qui ont suivi la chute « de l'empire d'Occident, et toute l'histoire des sciences, « jusque dans le XVIIe siècle, a été écrite en latin. Même on « sait qu'encore dans le XVIIIe siècle, les actes de Leipsick[1] « ont été écrits en latin ; les mémoires de l'Académie de « Berlin étaient en latin ; les premiers mémoires de l'Académie de Pétersbourg, très-riches de faits et de sciences, « étaient aussi en latin. »

Aussi, le latin demeura la langue propre aux savants, pendant les deux siècles surtout qui furent, pour l'Europe savante, les pères des sciences : le latin seul servit à nous transmettre toutes les productions littéraires et scientifiques les plus importantes.

[1] *Acta eruditorum.*

Et, depuis que la science écrit en langue vulgaire, on peut ajouter que les savants y ont gagné de ne pas s'entendre d'un pays à l'autre, et que nous surtout, Français, dont on comprend la langue, et qui ne comprenons pas assez la langue d'autrui, nous y gagnons d'être connus des autres et de ne pas les connaître. A ce point de vue, la suprématie de notre langue est pour nous un véritable désavantage.

Enfin, il le faut remarquer et c'est par là que j'achève : toutes les autres langues parlées dans les temps anciens, sont aujourd'hui des langues mortes, dans la rigoureuse acception du mot ; on les étudie, on les comprend encore : mais ce sont des monuments du passé, que la science interroge comme elle fouille la poussière des tombeaux.

« Seules entre les langues mortes, celle de Rome est véri-
« tablement ressuscitée ; et semblable à celui qu'elle célèbre
« depuis vingt siècles, *une fois ressuscitée elle ne mourra*
« *plus*[1]. »

Et cette immortalité, la langue latine en est redevable à la volonté providentielle qui l'a faite la langue de l'Église, et, par suite, la langue de cette grande communauté de nations civilisées et savantes, dont l'Église fut la mère et la maîtresse, et sera toujours le puissant lien.

Outre les titres que cette langue de la civilisation a eus et aura toujours à l'estime des hommes éclairés, elle a donc un droit encore plus particulier à la prédilection du chrétien catholique, parce que c'est à elle que la divine Providence a confié le dépôt de la foi, les livres sacrés, les enseignements qui émanent des Conciles et du Siége apostolique. Par cette disposition divine, la langue du monde romain est devenue la *langue du monde catholique;* c'est dans cette langue que l'Église prononce ses

[1] M. DE MAISTRE.

jugements dogmatiques, ses décisions morales, ses ordonnances disciplinaires, et qu'elle célèbre ses saints mystères.

Mais ce qu'il faut surtout remarquer ici, c'est que, quoique, vivante et parlée, la langue latine participe à l'immutabilité de la société spirituelle qui la parle : immuable comme la religion dont elle est l'organe, elle n'est pas sujette à ces mobilités perpétuelles, qui dénaturent si souvent, et qui quelquefois corrompent indignement les autres langues vivantes. Mise hors du domaine de l'homme, la corruption n'en peut jamais altérer l'éclat et la sainteté[1].

C'est l'argument victorieux dont on s'est servi pour en faire la langue de l'Eglise, à l'exclusion des langues modernes, et c'est aussi un des motifs qui doivent faire régner la langue latine dans les écoles catholiques.

M. de Maistre n'a pas manqué d'en faire la remarque, et il l'exprime avec l'originalité habituelle et si piquante de son style :

« *Toute langue changeante convient peu à une religion* « *immuable :* le mouvement naturel des choses attaque cons- « tamment les langues vivantes ; et, sans parler de ces « grands changements qui les dénaturent absolument, il en « est d'autres qui ne semblent pas importants, et qui le « sont beaucoup. *La corruption du siècle s'empare tous les* « *jours de certains mots, et les gâte pour se divertir. Si l'E-* « *glise parlait notre langue, il pourrait dépendre d'un bel* « *esprit effronté de rendre le mot le plus sacré de la liturgie* « *ou ridicule ou indécent.* Sous tous les rapports imagina-

[1] Le P. Drach, receveur du collége de Saint-Michel, dans un mémoire où j'ai trouvé les renseignements les plus curieux et les réflexions les plus justes, sur le sujet qui nous occupe.

Ce mémoire fut présenté par le savant jésuite au grand conseil de Fribourg, en Suisse.

« bles, la langue religieuse doit être mise hors du domaine
« de l'homme. »

L'étude de la langue latine est quelque chose de si important pour l'Eglise catholique, qu'on peut dire que l'usage pratique de cette langue n'est rien moins que la sauvegarde et comme le boulevart de ses plus chers intérêts.

Ce n'est donc pas un respect aveugle pour l'antiquité, qui rend à l'homme religieux cette langue si vénérable et si chère; il la chérit, parce qu'elle est la langue de l'Eglise catholique, et voilà peut-être un des secrets motifs du mépris et de l'aversion dont on s'est pris aujourd'hui pour elle. L'histoire atteste, en effet, que ce sont les prétendus réformateurs du XVI[e] siècle qui, les premiers, ont déclamé contre l'enseignement des lettres latines; que, dans les pays catholiques, ce sont les partisans des innovations religieuses et sociales, qui déclarent la guerre au latin; enfin, que, chez nous en particulier, ce fut la révolution, au temps de ses fureurs les plus impies, qui le proscrivit de ses colléges.

« Si, nous élevant plus haut, dit un publiciste français
« non suspect, nous examinons les études classiques telles
« que les ont adoptées les sociétés modernes, études aux-
« quelles elles doivent la supériorité de leur civilisation,
« nous pouvons mettre en tête l'enseignement du latin, et
« avec d'autant plus de sûreté, que le parti qui a entrepris
« de changer la religion et les lois de l'Europe, cherche à le
« repousser, pour y substituer l'étude des langues vivantes
« ou des sciences exactes[1]. »

Quoi qu'il en soit, tandis que l'Eglise catholique se montra toujours si soigneuse et si jalouse de maintenir l'unité de sa langue liturgique, sentant, par un profond et divin

[1] *Action du clergé sur les sociétés modernes*, par M. Rubichon.

instinct, à quel point cette unité de la parole sacrée convient et sert à l'unité de la pensée chrétienne et de la foi; il est bien remarquable, qu'au moment même où l'orgueil humain entreprit d'élever en face de l'Unité catholique l'édifice de la contradiction, le premier châtiment dont Dieu punit les nouveaux et superbes constructeurs, fut de leur enlever cet admirable sens de l'unité; et dans la nouvelle Babel, comme dans l'ancienne, on vit apparaître d'abord la division et la multiplicité des langues, qui s'allie si bien avec la confusion des idées et la division des esprits : seulement, afin que l'humiliation dans l'aveuglement fut plus éclatante, ce furent ici les coupables qui s'infligèrent à eux-mêmes le châtiment. Espérons d'eux, pour l'avenir, des inspirations meilleures.

Jusqu'ici, nous avons étudié, dans la langue latine, ses beaux et grands caractères, nous avons vu comment elle est la langue de la civilisation européenne et universelle, la langue de la science, la langue de l'Église catholique; nous avons rapidement parcouru le tableau de ses destinées admirables, providentielles, divines, comme celles de Rome elle-même; nous avons vu Rome païenne faisant parler cette langue au monde, qui fut un moment son empire; puis Rome chrétienne la faisant entendre bien loin au-delà des bornes de l'ancien univers; il nous reste à étudier dans le latin, la *langue mère* de la langue française et des plus belles langues modernes.

J'ai réservé pour la fin de notre étude cette dernière considération ; si elle ne nous touche pas de plus près que les autres, elle nous est du moins très-spéciale; elle a d'ailleurs quelque chose de positif, de technique, qui demande une étude à part : c'est de la linguistique proprement dite.

CHAPITRE III

Le latin. — Sa valeur étymologique.

LE LATIN EST LA LANGUE MÈRE DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DES PLUS BELLES LANGUES MODERNES

I

De tout temps, les grands esprits, curieux du fond des choses, ont attaché une importance réelle à l'étymologie des mots : on connaît, en ce genre, les travaux et les recherches de Platon, de César, de Cicéron, de Quintilien, de M. de Maistre, de M. de Bonald et de tant d'autres ; c'est ce qui m'a déterminé à examiner un moment, ici, la valeur étymologique du latin.

On le sait : le travail de l'étymologiste consiste à découvrir les mots radicaux, à analyser dans leurs divers éléments les mots composés, à dégager de leurs altérations, de leurs désinences, les mots dérivés.

Il est vrai qu'il ne se trouve guère au monde de travail plus difficile que celui-là, et où il soit plus aisé de s'égarer dans le champ des conjectures. On a été jusqu'à dire qu'il n'y a aucune étymologie, si bizarre qu'elle paraisse, qu'on ne puisse justifier par des exemples incontestables : et, qu'en fait d'étymologie, les mots sont comme des cloches, auxquelles on fait dire tout ce que l'on veut.

Je ne suis pas dans ces pensées, non plus que les hommes dont j'ai tout à l'heure prononcé les noms ; ici, comme ailleurs, la fausse science n'empêche pas la vraie ; et je crois

que cultiver la science étymologique avec méthode, avec sagesse, avec gravité et profondeur, constater avec certitude l'origine des mots et les sources dont ils découlent, expliquer leur sens primitif par le sens particulier de chacun des mots élémentaires qui les composent, révéler ainsi la formation, le mécanisme et le génie caché d'une langue, c'est rendre le plus grand service tout à la fois à la grammaire générale, à la linguistique, à l'ethnographie, à l'histoire, à la philologie ancienne et moderne, à la philosophie elle-même, je ne crains pas de l'avancer.

Oui, souvent l'examen analytique d'un mot y fait découvrir une haute portée philosophique et morale. Je pourrais en citer bien des exemples : je me bornerai à deux ou trois.

La COMPASSION : c'est la pitié, l'intérêt qu'inspire l'infortune ; mais si vous interrogez l'étymologie, aussitôt la valeur philosophique du mot se révèle à vos yeux : avoir de la compassion pour un malheureux, c'est partager sa souffrance, c'est souffrir avec lui : CUM-PATI.

L'AUMÔNE : c'est l'assistance qu'on prête aux pauvres, l'argent qu'on leur donne ; mais consultez l'étymologie, ἐλεημοσύνη, et vous découvrirez que la véritable aumône, c'est la charité compatissante, c'est la miséricorde ; en sorte que, si vous avez donné votre argent, sans donner votre compassion, votre cœur, vous n'avez presque rien fait.

La PHILOSOPHIE : si vous interrogez l'origine étymologique du mot, c'est l'amour de la sagesse : donc ce n'est pas seulement une science abstraite et spéculative ; elle suppose dans l'âme de nobles et généreux sentiments : ce n'est pas une science systématique et capricieuse ; c'est la science de la sagesse et de la vérité certaine.

C'est ainsi que guidé par l'étymologie, vous pouvez reconnaître un mot dans toutes ses transformations et sous toutes ses nuances ; le suivre même dans toutes ses aberra-

tions apparentes et dans ses caprices : vous le retrouvez presque toujours juste, rationnel, souvent pittoresque, quelquefois philosophique et profond. Sans l'étymologie, vous ne voyez que la superficie de ce mot, vous ne l'apercevez que sous une certaine face, et pour peu qu'il se détourne ou se déguise, vous ne le reconnaissez plus, vous en avez perdu la trace et oublié les traits. Mais l'étymologie vous révèle le fond de sa nature et l'origine même de sa physionomie. Elle analyse ce mot, le décompose habilement, en considère les éléments constitutifs, et met en évidence son véritable sens et sa valeur[1].

De là, on le comprend, l'étymologie est aussi singulièrement utile, pour bien connaître l'orthographe usuelle. On a dit de l'usage :

Quem penès arbitrium est et jus norma loquendi.

L'usage n'est pas cependant toujours aussi arbitraire qu'on le croirait. C'est moins le caprice, que le besoin de conserver aux mots leur sens avec leur caractère étymologique, qui a fixé la manière de les écrire, et qui souvent, dans ces mots, conserve des lettres que l'ignorance regarde comme inutiles, et dont elle a même, un jour, stupidement proposé la suppression.

II

La science étymologique peut rendre encore des services d'un ordre plus élevé : elle a été quelquefois appelée à éclairer les profondeurs les plus inaccessibles de l'histoire des

[1] M. Siraudin, dans une brochure très-remarquable, récemment publiée, sur les *Avantages des langues classiques*. Je ne saurais trop en recommander la lecture; et, si le savant et ingénieux auteur le permet, je le citerai plus d'une fois dans ce chapitre.

peuples. M. Ozanam en a fait la remarque avec une haute raison[1] :

« L'étymologie des langues, dit-il, éclaire l'histoire des « sociétés. On ne remonte point aux origines des mots et « des formes grammaticales, on n'assiste pas aux révolu- « tions du langage, sans y reconnaître le mouvement des « esprits et l'impulsion des événements.

« *A la présence d'un grand nombre de termes étrangers* « *pénétrant, pour ainsi dire, de vive force dans un idiome* « *qu'ils violentent, on découvre la trace d'une invasion.* Dans « les rapports réguliers qui existent entre deux langues, on « retrouve les titres de parenté de deux peuples. Et quand « l'une est jetée à l'occident, l'autre à l'orient, il faut bien « croire à d'antiques migrations qui les séparent, et dont le « souvenir même aurait péri, *si les langues n'étaient des-* « *tinées à faire l'histoire des temps qui n'eurent pas d'histo-* « *riens.* »

On peut commencer, dès à présent, à voir pourquoi, en parlant des titres que le latin possède à la plus haute estime, j'ai dit qu'il était pour nous une langue étymologique, la langue mère de la langue française aussi bien que des plus belles langues modernes.

Non : le latin n'est pas pour nous une langue morte : c'est une langue immortelle ; je l'ai démontré. Il n'est pas non plus pour nous une langue étrangère, comme on le pense ordinairement : c'est une langue de famille, et comme une première langue maternelle.

On a dit que les Français étaient les Romains de la seconde race.

Quoi qu'il en soit de cette hardie et brillante assertion, peut-être plus ingénieuse que vraie, il est certain que les peuples de l'occident n'ont pas été vainement nommés

[1] Les Germains avant le Christianisme.

peuples latins. Il est évident que leur civilisation est romaine; il est certain, en particulier, que nous, Français, nous faisons suite aux Romains par l'Église et toutes nos origines religieuses, par nos lois civiles les plus importantes, et par le fond même de nos origines nationales.

Pour quiconque nous a regardés de près, il demeure manifeste que nous sommes beaucoup plus fils des Romains que des Germains; et on le comprend, c'est l'empire romain, c'est surtout l'Église romaine qui nous a faits ce que nous sommes. Comme Germains, nous serions barbares : le duel dans nos mœurs en témoignerait au besoin quelque chose [1].

Mais le fond et la forme de notre civilisation presque tout entière portent l'empreinte des grandes influences romaines, civiles, politiques et ecclésiastiques. Sur tout cela, notre langue, étudiée à fond, rend d'innombrables témoignages.

« En consultant l'histoire de la langue française, nous
« voyons [2] que le celtique fut la première langue qu'on
« ait parlée dans les Gaules. Bientôt les Romains y impor-
« tèrent leur riche idiome : et leur domination civilisa-
« trice, continuée sur ce pays pendant plusieurs siècles,
« le fit presque universellement adopter. Les Francs vin-
« rent à leur tour avec leur dialecte inculte et barbare;
« et des rapports qui s'établirent entre les vainqueurs et
« les vaincus, du besoin qu'ils avaient de s'entendre, ré-

[1] Je le sais : il y avait assurément de la barbarie dans l'élément romain, comme dans l'élément germanique ; les spectacles de gladiateurs étaient aussi barbares que le duel ; le christianisme les a fait entièrement disparaître ; il a policé les sociétés d'origine germanique comme celles d'origine latine, et si le duel a résisté à son influence, s'il existe encore chez nous, c'est sans doute la preuve que nous ne sommes pas tous latins, et qu'il y a du germain, du barbare, dans notre sang et dans nos mœurs. La barbarie romaine a été moins résistante que la barbarie germanique.

[2] M. Siraudin.

« sulta, au moyen de mutuelles concessions, la fusion, « l'amalgame de la langue romaine et de celle des « Francs. »

III

Il faut remarquer, toutefois, que la langue romaine l'emporta sur la langue franque.

« Les vainqueurs ne firent guère prévaloir de la nomen- « clature tudesque que les vocables les plus usuels, les plus « relatifs aux objets matériels et aux besoins journaliers. « Altérée dans sa syntaxe, la langue romaine conserva « presque intact son vocabulaire, et c'est de cette source « féconde que sont dérivées les expressions les plus choi- « sies de notre langue actuelle, surtout celles qui se rap- « portent le plus immédiatement à l'ordre des idées abs- « traites et métaphysiques.

« La langue française, telle que nous la parlons aujour- « d'hui, se trouve donc composée presque en totalité, d'a- « bord de quelques mots tudesques, la plupart relatifs aux « choses physiques, et ensuite, pour l'ordre moral, presque « exclusivement d'un nombre considérable de mots latins, « auxquels sont venus se joindre les mots grecs qui se « trouvaient déjà incorporés à la langue romaine, ou ceux « que nous avons été prendre à la source même, à mesure « que le besoin s'en est fait sentir. Il s'ensuit qu'on peut « partager les mots de la langue *française* en deux classes : « la première se composera de ceux qui désignent simple- « ment et matériellement les objets; c'est la langue vul- « gaire, commune à l'homme illettré et à l'érudit, sorte de « monnaie courante reçue dans le commerce ordinaire de « la vie. Et parmi ces mots, le plus grand nombre est d'ori- « gine latine; mais il s'en est mêlé plusieurs de souche « germanique et celtique même.

« La deuxième classe comprendra les mots qui touchent

« de plus près à la pensée, à l'intelligence ; ceux-ci appar-
« tiennent à la langue de la littérature, et revendiquent
« presque tous une origine grecque ou latine. La première
« de ces langues, la langue usuelle, l'enfant l'apprend sans
« efforts sur les genoux de sa mère ; l'autre ne s'acquiert
« que par l'étude, la réflexion, l'analyse. La première est
« la langue du peuple : la seconde est la langue des esprits
« distingués. »

Aussi Rivarol avait raison de dire qu'on peut diviser les Français en deux classes, par rapport à leur langue : la première classe est de ceux qui connaissent les sources d'où elle a tiré ses richesses ; l'autre est de ceux qui ne savent que le français ; évidemment les uns et les autres n'ont pas, en fait de style, les mêmes données.

Ceux qui ne savent que le français, en ignorent la meilleure moitié ; ils n'ont à leur disposition, pour s'en servir au besoin, ni toutes les ressources, ni toutes les richesses de leur langue, parce qu'ils n'en ont pas étudié les hautes et belles origines.

Et qu'on ne s'y trompe pas : « L'usage ne supplée qu'im-
« parfaitement à cette étude, et nous n'employons jamais
« que timidement et avec hésitation les termes les plus dis-
« tingués de notre langue, ceux qui rendent fidèlement la
« pensée et ses nuances infinies, si dans le choix de ces
« termes, nous n'avons l'étymologie pour auxiliaire et pour
« guide[1]. »

C'est ce que reconnaissait M. Dussaulx : « Les étymolo-
« gies et les racines de la plupart des mots dont nous nous
« servons, sont dans la langue latine : cette connaissance
« est aussi utile qu'elle est aujourd'hui négligée ; nous ne
« pouvons apprécier avec justesse le sens et la force des
« termes dont nous faisons usage tous les jours ; nous ne

[1] SIRAUDIN.

« sommes assurés de l'exactitude et de la valeur de leur ap-
« plication, qu'autant que l'étymologie nous sert, pour ainsi
« dire, de pierre de touche. »

Le chemin le plus sûr et le plus court pour parvenir à la connaissance approfondie de notre idiome national, c'est donc de recourir aux éléments qui l'ont formé; c'est à la source même que nous devons remonter, si nous voulons posséder notre langue dans toute son étendue, si nous voulons en saisir les nuances, en suivre les détours en pénétrer les mystères.

Le premier avantage que l'on retire de l'étude des idiomes classiques, c'est donc l'acquisition et l'intelligence d'un nombre considérable de mots très-importants, dont l'origine est grecque ou latine; il faut ajouter que le latin facilite singulièrement l'étude approfondie du français, en ce qu'il éclaircit les difficultés, explique les anomalies de l'orthographe, soit usuelle, soit grammaticale.

IV

Mais si l'étude des idiomes classiques est utile pour l'intelligence des mots, pour la connaissance d'une orthographe sûre, pour l'emploi judicieux de certaines expressions, que dirons-nous de la langue scientifique? C'est ici que cette étude devient, je ne dirai pas seulement utile, mais indispensable; car la terminologie des sciences se compose presque exclusivement de vocables grecs et latins, à peine déguisés sous une terminaison française.

Si l'on ignore les racines, on ne distingue aucun rapport entre tous ces termes, dont la nature, le sens et la raison demeurent inconnus.

Mais avec ces mêmes racines, on distinguera, on classera tout facilement; ces nomenclatures n'auront plus rien d'étrange pour l'oreille, ni pour l'esprit qui aura appris à les discerner dans mille expressions déjà connues.

Au contraire, sans la connaissance de la langue latine, et, je dois ici l'ajouter à l'avance, de la langue grecque, le physicien, le chimiste, le mathématicien, le botaniste, le médecin [1], seraient condamnés sans cesse à prononcer, sans les comprendre, et à oublier par conséquent une foule de mots techniques, tirés du grec et du latin. L'art des fortifications, le droit, aussi bien que la médecine, toutes les sciences et tous les arts ont puisé dans cette source qui est si féconde en mots faciles, clairs, expressifs. Je dirai plus : le grec, le latin, se retrouvent partout, jusque dans les conversations et dans le commerce le plus familier de la vie commune; quoi qu'on dise, quoi qu'on écrive en français,

[1] On me permettra de citer ici, en faveur des jeunes gens qui veulent étudier les sciences médicales, quelques passages d'un remarquable mémoire, publié naguère, à Lyon, par un savant médecin, M. Bonnet; c'était au moment où on craignait que le nouveau plan d'études n'éloignât des lettres latines les aspirants à la médecine, et ne leur interdît même tout à fait les lettres grecques :

« Si la connaissance des langues classiques, disait M. Bonnet, est né- « cessaire à tout homme qui veut approfondir son idiome maternel, « exercer son esprit et connaître les grands modèles, conbien de raisons « particulières s'ajoutent aux raisons générales, pour en imposer l'étude « au médecin !

« Le langage dont il se sert, abonde en mots dont les racines sont « tirées du grec ou du latin.

« Mais ce n'est pas seulement l'étymologie des termes scientifiques « que le médecin trouve dans ces langues, celles-ci lui permettent seules « de comprendre une grande partie des ouvrages qu'il doit étudier.

« Sans parler des auteurs de la Grèce et de Rome qui ont écrit dans « leur propre langue, ceux qui ont traité des sciences médicales jusqu'au « XVI[e] siècle, ont fait un usage exclusif du latin ; et, quoique les langues « vivantes soient entrées en partage avec lui, dans les deux siècles sui- « vants, il a continué d'être, dans cette période si féconde en grandes « œuvres, le dialecte de tous les savants de l'Europe.

« Les livres de ces grands hommes sont tous écrits en latin ; la plu- « part n'ont jamais été traduits, et les traductions elles-mêmes n'aident « pas à en comprendre immédiatement les citations. Celles-ci se repro- « duisent cependant chaque jour dans l'enseignement et dans la conver- « sation, et elles viennent sans réveiller, chez celui qui ne peut les saisir, « le regret des lumières dont il est privé, et la confusion que fait naître « une ignorance impardonnable. »

on le dit et on l'écrit presque toujours avec des mots d'origine latine : c'est la grande loi de notre idiome. Les feuilles périodiques elles-mêmes, quoique le néologisme y domine souvent, fourmillent d'expressions immédiatement tirées de ces langues. Pour l'homme qui les sait, la connaissance d'une étymologie supplée à une longue explication que l'ignorant a bien de la peine à saisir; le vrai sens de mille termes échappe à celui-ci, et, avec le sens des termes, l'intelligence claire des choses pour lesquelles ils ont été adoptés[1].

V

C'est pour ces fortes raisons qu'on a pu dire qu'il est à peu près nécessaire de sa oir le latin pour bien écrire en français, et l'un de nos plus célèbres littérateurs n'a pas craint d'avancer *qu'on apprenait à parler français en étudiant Cicéron.*

M. Cousin disait à l'ancienne tribune française : « Le latin « est la première et la plus nécessaires des études classiques. « Sans la connaissance de la langue et de la littérature lati- « nes, tout homme est comme un étranger dans la famille « humaine; il ignore ce que signifient ces grands noms, « Virgile, Horace, Cicéron, Tacite. »

Il est certain du moins que si Racine et Boileau n'avaient pas été à portée de lire Horace et Virgile, et de faire beaucoup plus que les comprendre, un grand secours aurait manqué à leur génie, en même temps qu'un grand motif d'émulation : celui, dit La Harpe, de faire JOUTER leur langue contre celle des anciens.

Quand on y regarde de près, tout en faisant une large part au génie original de notre langue, on est obligé de recon-

[1] Le P. BRACH.

naître avec un célèbre critique, que c'est la langue latine qui a fourni à nos écrivains classiques une grande partie de ces tournures fortes ou gracieuses, de ces locutions énergiques, de ces heureuses combinaisons de termes, de ces expressions vives et frappantes, dont leur style se compose.

Sans doute, il n'est pas question de parler latin en français, et on parlera mal, si l'on confond le génie des deux langues ; mais si l'on observe les différences qui les distinguent, si on sait allier heureusement la précision, la majesté et l'énergie de l'une avec les grâces, la vivacité et la délicatesse de l'autre, on se formera un style non-seulement agréable, vigoureux et véritablement supérieur, mais encore original : ce qui est le cachet du génie.

Racine dont la diction est si parfaite, si pleine de tours habilement empruntés à la langue latine, Racine dans ses lettres à son fils, le ramène sans cesse à l'étude sérieuse des auteurs latins. « Je voudrais, lui dit-il, qu'aux jours que vous « n'allez point au collége, vous puissiez relire votre Cicéron, « et vous rafraîchir la mémoire des plus beaux endroits ou « d'Horace ou de Virgile ; *ces auteurs étant fort propres à « vous accoutumer à penser et à écrire avec justesse et avec « netteté.* »

On a un exemplaire des poésies d'Horace, chargé de notes de la main de Racine; et ces notes sont surtout relatives aux tours et aux expressions qui peuvent être transportés dans notre langue.

C'est dans l'étude approfondie du latin que Boileau a puisé cette vigueur, cette énergie, cette concision, qui caractérise sa manière ; il est évident qu'il lutte perpétuellement avec Horace, Perse et Juvénal, et que cette lutte augmente et élève ses forces.

On sait ce que Bossuet et Fénelon doivent à Homère ; La Bruyère et La Fontaine ont sans doute surpasssé Théo-

phraste et Phèdre, mais que de traits heureux ils y ont trouvés !

Je ne saurais mieux conclure et résumer tout ce qui précède, qu'en rapportant encore ici les réflexions pleines de vivacité et de justesse que faisait, au commencement de ce siècle, sur le même sujet, le critique éminent dont j'ai déjà souvent cité l'autorité et les paroles :

« C'est en comparant sans cesse la langue latine[1] avec la « nôtre que quelques génies supérieurs sont parvenus à don- « ner à notre idiome la forme qu'il a dans leurs écrits et « qu'il ne peut perdre sans s'altérer et se corrompre. »

« Pour étudier avec fruit sa propre langue, et pour réus- « sir à l'écrire aussi bien que les dispositions naturelles le « permettent, il faut pouvoir la comparer avec une autre. « Mais à quel langue comparerons-nous la nôtre, en l'étu- « diant, si ce n'est à celle des débris de laquelle elle a été « formée ? Les langues modernes, qui sont également déri- « vées de la langue latine, et qui sont infiniment moins « parfaites, offriront-elles les mêmes avantages ? L'étude « de ces dernières est regardée aujourd'hui comme très- « importante, et elle est utile, en effet, pour les relations de « la société et du commerce ; mais l'étude de la langue latine « a une utilité plus relevée, plus éminente, quoique moins « généralement sentie ; elle seule peut véritablement for- « mer et polir les esprits ; elle seule peut nous faire en- « trer dans l'intelligence approfondie de notre propre « langue ; développer, fortifier le talent, imprimer au style « un caractère, nous apprendre à bien penser et à bien « écrire par les modèles excellents qu'elle nous met sous « les yeux ; elle seule enfin mérite de servir de fondement « et de base à l'Education.

« Ce sont là des vérités que la plupart de nos gens de

[1] Dussaulx.

« lettres eux-mêmes se plaisent à méconnaître aujourd'hui, « et leurs productions attestent suffisamment qu'ils ont « négligé une étude qu'ils affectent de mépriser. Ce style « incorrect et flasque, cette manière lâche et faible qui « caractérise les uns, cette enflure et cette sécheresse, « cette monotonie, cette uniformité, cette stérilité de tours « et d'expressions, cette fausse et malheureuse hardiesse, « qui défigurent les écrits des autres, supposent encore « moins le défaut d'esprit et de talent que le défaut d'étude. « C'est parce qu'ils n'ont pas assez étudié leur langue qu'ils « écrivent si mal, c'est parce qu'ils ont négligé les langues « anciennes qu'ils connaissent si peu la leur, et qu'ils « sont si peu capables de profiter habilement des modèles « qu'elle leur offre ; ils n'envient pas, sans doute, le mérite « de composer de bons vers latins, mais ils devraient bien se « piquer du mérite de faire de bons vers français, et l'étude « du latin est la seule voie qui puisse conduire à ce but. »

VI

J'ai ajouté que la langue latine est aussi une langue-mère pour les plus belles langues parlées en Europe ; et voilà pourquoi l'étude du latin est une excellente préparation à l'intelligence de ces langues.

Dans le grand enseignement nécessaire à la haute Education intellectuelle, nous préférons sans doute, et pour les graves raisons que nous avons données, à l'étude des langues modernes l'étude des langues anciennes. Toutefois, nous sommes loin de méconnaître l'utilité et même souvent la nécessité d'étudier sérieusement les langues modernes ; mais nous croyons qu'un très-bon moyen de faciliter cette étude se trouve encore dans l'étude du latin.

En effet, l'italien, l'espagnol, le portugais, l'anglais même, en bonne partie, sont, comme le français, d'origine latine ; c'est aux riches débris de cette langue, jadis universelle,

que les dialectes modernes ont emprunté la plus grande partie de leur terminologie.

L'auteur d'un mémoire couronné par l'Institut, M. Thommerel, prétend que les deux tiers des mots anglais ont été empruntés aux langues romanes, qui ne sont elles-mêmes que du latin altéré.

L'italien, qui a remplacé le latin dans les lieux mêmes qui ont été son berceau, n'est autre chose que cette dernière langue à peine déguisée, et marquée d'une telle ressemblance avec la langue primitive, que le latiniste qui ouvre pour la première fois un livre italien, y reconnaît sans peine, sous un travestissement moderne et transparent, l'idiome ancien qui a été l'objet de ses études : la parenté qui existe entre les deux langues est évidente[1].

Le latin, avec quelques simples différences de prononciation, d'inflexion, quelques mots plutôt modifiés que changés, voilà ce qui constitue l'italien. Je ne parle pas des grammaires : elles sont fort différentes.

Ce que j'ai dit de l'italien est vrai de l'espagnol et du portugais; l'ancienne langue des Ibères, le gothique, l'arabe sont bien entrés pour quelque chose dans la composition de ces langues; mais les linguistes ne doutent pas que la plus grande partie de leur vocabulaire n'appartienne au latin.

Si l'anglais lui-même ne revendique pas une origine toute latine, si on peut craindre que M. Thommerel n'ait avancé sur ce point un savant et ingénieux paradoxe plutôt qu'une vérité certaine, on peut dire au moins que le latin est entré, et pour beaucoup, dans la composition de la langue anglaise.

La langue primitive de la Grande-Bretagne était celtique : divers dialectes de cette grande langue-mère se sont encore

[1] M. Siraudin.

conservés en Irlande, dans le nord de l'Ecosse et dans le pays de Galles. Survint la conquête romaine, qui ne pénétra peut-être pas très-profondément dans la langue et les mœurs du peuple vaincu, mais elle y laissa bien des traces qu'il est facile de retrouver. Et si le flot de l'invasion anglo-saxonne balaya tout cela presque complétement; si, à l'exception des Highlands d'Ecosse, et de l'ouest et du sud-ouest de l'Angleterre, où le celtique continua à se parler, la langue saxonne avait prévalu dans le peuple au xe et au xie siècle, le latin n'en était pas moins demeuré la langue de l'Eglise, et la langue de l'Education pour toute la jeunesse élevée dans les écoles épiscopales et monastiques. Le latin, sans doute, comme langue vulgaire et populaire, était très-défiguré par les dialectes anglo-saxons; mais ce que ceux-ci reçurent inévitablement de lui contribua à les polir, à les spiritualiser, à les ennoblir.

C'est alors que s'accomplit la conquête des Normands; ceux-ci apportèrent à l'Angleterre la langue romane et la firent entrer pour sa part dans la composition de l'idiome national. Ce que la langue romane ajouta de latin à l'idiome anglais n'y est venu alors, il est vrai, que de *seconde main*, par importation *française*, et non point par filiation directe et immédiate du latin, comme cela a eu lieu dans les langues italienne, espagnole et dans la nôtre; mais il n'en est pas moins resté vrai aussi que des trois éléments celtique, germanique et latin, qui constituent le fonds de la langue anglaise, le dernier est celui qu'on y retrouve le plus souvent. C'est pourquoi les Anglais, qui apprennent très-bien le latin, et le savent, dit-on, mieux que nous ne le savons aujourd'hui, apprécient grandement l'utilité intellectuelle de cette étude, et y cherchent avec soin les origines de leur idiome, en partie du moins.

Non-seulement les langues néo-latines, mais encore les grands dialectes auxquels on ne peut assigner la même

origine, les langues germaniques elles-mêmes, qui sont bien plus *sui generis*, comme je l'ai déjà fait observer, et paraissent plus indépendantes de toute dérivation étrangère, ont un fonds commun d'expressions qu'on peut appeler le fonds européen, et qui constitue la langue propre des érudits de tous les pays, langue universelle, où le grec et le latin se retrouvent fréquemment.

Sans entrer dans une des grandes questions de la science philologique moderne, — mon ignorance m'en rendrait tout à fait incapable, — je veux du moins citer ici une page remarquable de M. Ozanam sur les origines de la langue allemande :

« Et cependant l'étude des langues achève de résoudre, « avec le dernier degré de certitude, la question d'origine, « déjà éclaircie par la comparaison des lois et des mytho- « logies de l'antiquité. A la vue du ciel rigoureux de la « Germanie, de cette terre ingrate et de ces tristes déserts, « Tacite ne pouvait comprendre qu'on eût quitté pour eux « des climats meilleurs ; il croyait les Germains autoch- « thones. C'était l'orgueil des anciens de ne vouloir rien de « commun entre eux et ces étrangers, dont ils faisaient des « sujets, des esclaves, des gladiateurs.

« Quel n'eût pas été leur étonnement d'apprendre que « leurs poétiques idiomes, que la langue d'Homère et celle « de Virgile touchait de si près à celles de ces nomades, « détestés comme des ennemis des dieux et des hommes ! « Le christianisme ne pouvait rien faire de plus hardi que « de reconnaître chez les Germains les frères des Romains « et des Grecs, et la science moderne ne pouvait rien tenter « de plus honorable que de ressaisir les preuves de cette « parenté. Il était réservé à la philologie, à une étude qui « passe pour oiseuse et stérile, d'arriver à des découvertes « si fécondes, de contredire toutes les conjectures des ma- « térialistes, d'établir, par la communauté du langage et

« des idées, une incontestable communauté d'origine entre « ces races blondes aux yeux bleus, à la grande stature, « qui erraient dans les solitudes du nord, et les peuples « brunis par le soleil, d'une plus petite taille, d'un sang « bouillant, qui bâtissaient des villes, creusaient des ports « et ouvraient des écoles sous le ciel lumineux du midi. »

M. de Bonald avait été certainement frappé de toutes ces diverses considérations, lorsqu'il écrivait : « On retrouve « quelque chose du latin dans toutes les langues de l'Eu- « rope policée ; on ne peut connaître les beautés, les res- « sources, la force, l'orthographe de ces langues, si l'on ne « connaît la langue latine. »

Le savant professeur génevois, dont j'ai déjà cité quelques paroles, écrivait aussi :

« Le latin laissera peu de chose à faire à un jeune homme « pour acquérir l'espagnol et l'italien... et, en lui apprenant « la grammaire générale, il lui abrége de moitié l'étude de « l'allemand et de l'anglais. Comment celui qui ne sait que « le français aurait-il une idée nette de ce qu'on appelle cas, « régime direct, régime indirect? comment concevrait-il « clairement la théorie des mots composés, etc., etc. [1] ? »

VII

Mais, dira-t-on, n'est-il pas démontré que la meilleure manière de savoir à fond une langue vivante, c'est de la parler ? à quoi bon de l'étudier savamment et employer un si long temps pour en apprendre la grammaire et les origines ? Fénelon n'était pas de cet avis, et il remarque que les anciens ne se contentaient pas d'apprendre une langue par le simple usage : *ils en étudiaient à fond l'origine, les règles, les exceptions, les étymologies, les sens figurés.*

Rien de plus frivole, dit La Harpe, *que cette importance*

[1] M. Humbert.

exclusive attachée à l'usage familier d'une langue. Les langues vivantes déposent elles-mêmes contre un tel système. Un étranger, qui ne voudrait apprendre le français que de cette manière, sous prétexte qu'il ne le saura jamais aussi bien que nous, pourrait se faire entendre de son cordonnier tout au plus, et n'entendrait pas mieux Racine et Montesquieu que le cordonnier lui-même; comme ceux de nos Français qui n'ont appris l'anglais et l'italien que dans les auberges d'Angleterre et d'Italie, sont incapables de lire Pope et l'Arioste [1].

CHAPITRE IV

Le grec.

Si nous passons maintenant à l'examen des titres sur lesquels la *langue grecque* s'appuie pour devenir la seconde des langues classiques, nous aurons à reconnaître en elle les caractères les plus brillants, et des qualités peut-être encore plus avantageuses que celles même du latin.

Non, ce n'est point sans raison que les savants et les génies du premier ordre, chez les nations les plus illustres, ont toujours regardé cette langue, non pas comme une étude de luxe, mais comme une étude nécessaire, et comme un des éléments principaux de l'Education publique.

« Je voudrais, dit Rollin, que les yeux, les oreilles, la « langue, la main, la mémoire, l'esprit, que tout conduisit « les jeunes gens à l'intelligence du grec [2]. »

[1] T. XVI, pag. 150 et 151.
[2] *Traité des études.*

« Les lettres et les arts furent le triomphe de la Grèce, « dit M. de Maistre. Dans l'un et l'autre genre, elle a dé- « couvert le beau ; elle en a fixé les caractères : elle nous en « a transmis des modèles qui ne nous ont guère laissé que « le mérite de les imiter : *il faut toujours faire comme elle,* « *sous peine de mal faire*[1]. »

Dans les *Soirées de Saint-Pétersbourg*, M. de Maistre, qui a jugé d'ailleurs si sévèrement le caractère et l'esprit grec, a donné à la Grèce littéraire la plus grande louange qui se puisse donner :

C'est, dit-il, la nation qui a été le plus elle-même dans « les lettres.

« La langue grecque est une langue admirable, dit-il, « encore ailleurs, *et la plus belle peut-être que les hommes* « *aient jamais parlée*[2]. »

M. Cousin s'exprime sur ce point comme M. de Maistre : « La beauté latine est mélangée, dit-il, la beauté grecque « est pure et accomplie; on y trouve la grandeur simple... « une force et un charme incomparable. »

En Angleterre, et surtout en Allemagne, on le sait, l'ardeur pour la langue grecque tient de l'enthousiasme ; et il faut avouer que cet enthousiasme est bien justifié par la beauté supérieure et le haut degré de perfection que bientôt trente siècles se sont accordés à reconnaître à cette langue.

Longtemps aussi, en France, et surtout pendant le XVIe et le XVIIe siècle, la langue grecque fut cultivée avec un grand zèle. Les mémoires contemporains nous montrent la jeunesse apportant à l'étude des poëtes, des orateurs, des philosophes, des historiens grecs, une ardeur et une constance vraiment extraordinaires.

[1] *Du Pape.*
[2] *Ibid.*

Si l'on racontait, sur ce point, à nos écoliers d'aujourd'hui, les prouesses des écoliers d'autrefois, elles leur paraîtraient aussi étonnantes que celles des paladins héroïques, dont les gigantesques coups d'épée effraient l'imagination des petites générations du temps présent.

M. de Mesmes raconte qu'en sortant du collége il récita deux mille vers grecs et savait Homère par cœur d'un bout à l'autre; et après dîner, ajoute-t-il, nous lisions, *par forme de jeu*, Sophocle, ou Aristophane, ou Euripide et quelquefois Démosthènes.

On sait les prodiges de travail et aussi les fautes que la passion du grec fit faire à Racine. Il voulait connaître de cette langue et de cette littérature, même ce qu'il faut en ignorer : les anecdotes en sont célèbres.

Fénelon avait étudié le grec avec enthousiasme : il avait pénétré toutes les profondeurs et saisi toutes les beautés, toutes les délicatesses de cette admirable langue. Ses ouvrages littéraires ont le goût de l'atticisme le plus pur ; nous possédons encore la traduction et l'analyse qu'il avait faites de l'*Odyssée*.

On sait aussi ce que les historiens de Bossuet nous apprennent de son application à l'étude approfondie des lettres grecques, et jusqu'où allait son admiration pour Homère.

Bossuet avait étudié si parfaitement les auteurs grecs que, dans un âge très-avancé, il en récitait souvent encore de longs fragments, quoiqu'il ne les eût pas relus depuis un grand nombre d'années.

L'abbé Ledieu, son secrétaire, raconte avec quel bonheur Bossuet aimait à retracer dans ses entretiens ces doux et heureux souvenirs de sa jeunesse. Ses plus illustres contemporains se rappelaient le plaisir qu'ils trouvaient eux-mêmes à l'entendre parler *de la sublimité d'Homère et de la douceur de Virgile*. Quel bonheur, en effet, d'avoir pu en-

tendre Bossuet parler d'Homère ! Quels hommes que Bossuet et Homère, séparés par tant de siècles, et rapprochés par une si étonnante conformité de génie[1] !

Bossuet plaçait Homère au-dessus de tous les poëtes et de tous les orateurs. Il était facile de voir combien son esprit en était pénétré, par l'espèce de charme qu'il trouvait à ramener souvent ses entretiens sur les beautés de ce grand poëte ; il savait par cœur presque toute l'*Iliade* et l'*Odyssée*. Un jour même, qu'il se promenait à Germigny, près de Meaux, avec un de ses collègues, l'évêque d'Autun, Gabriel de Roquette, on parlait d'Homère, et tout à-coup, s'abandonnant à son enthousiasme ordinaire, il récita un des plus beaux morceaux de l'*Iliade*, avec cette chaleur que le génie et le feu du chantre d'Achille allumaient toujours dans son âme et dans son imagination. Bossuet observant l'espèce de surprise et d'admiration de l'évêque d'Autun, lui dit : *Quelle merveille, qu'après avoir enseigné, tant d'années, la grammaire et la rhétorique...* — *Et dans quel collége*, demanda bonnement l'évêque d'Autun ? — *A Saint-Germain et à Versailles*, répondit Bossuet en souriant ; et il lui raconta à cette occasion, avec une sorte de satisfaction, « que pendant l'Éducation « de M. le Dauphin, il était si plein d'Homère, qu'il en « récitait souvent des vers en dormant ; que souvent même « il s'éveillait par la forte attention qu'il apportait à les « réciter, comme on s'éveille au milieu d'un songe dont on « est agréablement frappé. »

Ce fut dans un de ces enchantements passionnés pour Homère, que son imagination fut si vivement touchée des malheurs d'Ulysse, qu'il fit, encore tout endormi, un vers grec, que citent ses historiens.

Parmi les qualités brillantes et les caractères originaux

[1] *Histoire de Bossuet*, par le cardinal de Bausset.

qui distinguent la langue et la littérature grecques, sa clarté et sa précision, sa richesse et sa variété, sa douceur et son incomparable harmonie, enfin cette pureté, cette délicatesse, cette élégance, qui se nomment l'*atticisme*, tiennent le premier rang.

Le père Drach l'a remarqué, et il est vrai, l'harmonie de la langue grecque flatte, tout à la fois, l'oreille, l'esprit et le cœur, parce que *sa clarté* et *sa précision* permettent d'en jouir davantage : elle a le don particulier de mettre sous les yeux, de faire voir et toucher, pour ainsi dire, l'essence des choses les plus abstraites et les plus subtiles, de distinguer même, par l'harmonie imitative et inimitable de ses mots, la nature et les diverses nuances les plus délicates des objets qu'elle veut représenter. Quiconque a lu Platon et ses dialogues les plus sublimes a fait cette observation.

J'oserais presque dire que, parmi les langues anciennes du moins, la langue grecque est la langue philosophique par excellence : elle a produit à elle seule toute la grande philosophie antique, Platon et Aristote, et les autres écoles célèbres, dont il est inutile de redire ici les noms.

Le fait est que la plus vive fermentation, bonne et mauvaise, de l'esprit humain se trouve dans cette langue, dont la flexibilité est incomparable, et qui offre, pour dire toutes choses, une facilité de composition merveilleuse.

On a remarqué que la définition des plus mystérieux énoncés du dogme chrétien se fit en grec, avec une précision à laquelle il eût été beaucoup plus difficile au latin de parvenir d'abord : c'est saint Grégoire de Nazianze qui, le premier, dans son beau panégyrique de saint Athanase, en a consigné la curieuse observation, lorsque, à l'occasion des grandes querelles de l'arianisme et des grandes défi-

nitions de la théologie catholique sur la nature du Verbe, il reproche à la langue latine ce qu'il nomme son insuffisance et sa détresse [1].

Je le sais ; il n'y a pas de distinction théologique, si importante et si difficile qu'elle soit, qui n'ait été traduite et même souvent perfectionnée par nos grands théologiens latins. Le concile de Nicée, saint Athanase et saint Grégoire de Nazianze, ne sont, dans leur style, ni plus précis, ni plus subtils que saint Augustin, saint Thomas d'Aquin et le concile de Trente. Mais il n'en est pas moins vrai que la flexibilité du grec lui a donné dès l'origine, pour nous, sur le latin, et aux points de vue les plus élevés, des avantages manifestes. Cette langue païenne a su se fléchir tout d'abord au christianisme et lui fournir son vocabulaire, sans s'altérer le moins du monde elle-même. Le grec de saint Basile est encore le grec d'Homère, après tant d'années et tant de révolutions diverses. Le latin a eu bien plus de peine à subir l'épreuve. Il a fallu le rompre au christianisme. Le grec s'y est plié. Je lui en sais gré.

Cette flexibilité suppose chez lui une force intime, une richesse naturelle, une profondeur de ressources extraordinaires ; et pour moi, j'y admire les décrets d'une Providence qui formait ainsi à l'avance, et prédestinait cette langue à la plus grande des œuvres, à l'exposition des dogmes chrétiens dans la prédication évangélique. Et voilà ce qui fait que comme évêque aussi bien que comme instituteur de la

[1] Οὕτω καὶ ἡμῶν οὐχ ὅσον ἀσεβὲς σχιζεταὶ μόνον, ἀλλά καὶ ὅσον εὐσεβέστερον, οὐ περὶ δογμάτον μόνον μικρῶν καὶ παρορᾶσθαι ἀξίων, ἧττον γάρ ἂν ἦν τοῦτο δεινόν, ἀλλ' ἤδη καὶ περὶ ῥημάτων εἰς τήν αὐτὴν φερόντων διάνοιαν· τῆς γὰρ μιᾶς οὐσίας, καὶ τῶν τριῶν ὑποστάσεων λεγομένων μὲν ὑφ' ἡμῶν εὐσεβῶς. το μὶν γὰρ τήν φύσιν δηλοῖ τῆς Θεότητος, τὸ δὲ τάς τῶν τριῶν ιδιότητας, νοουμένων δὲ καί παρά τοῖς Ἰταλοῖς ὁμοίως, ἀλλ' οὐ δυναμένοις διὰ ζενότητα τῆς παρ' αὐτοῖς γλώττης καὶ ὀνομάτων πενίαν, διελεῖν ἀπὸ τῆς οὐσιας την ὑπόστασιν, καὶ διά τοῦτο ἀντεισαγούσης τά πρὸσωπα, ἵνα μὴ τρεῖς οὐσίαι παραδειχθῶσι, τι γίνεται; (GRÉG. DE NAZ., *Orais.* 21, n° 46.)

jeunesse, je suis heureux d'étudier ici le dessein de Dieu dans le don d'une telle langue fait aux hommes, et les qualités providentielles de cette idiome, que Dieu voulait élever à la dignité d'une langue sacrée.

Et n'est-il pas aussi très-remarquable que le grec se conserve encore aujourd'hui comme langue vivante? N'est-ce pas à sa puissante flexibilité qu'il le doit? Depuis l'indépendance de la Grèce, n'est-il pas curieux de voir à quel point le grec moderne, comme langue écrite, se rapproche de plus en plus du grec ancien?

Quoi qu'il en soit sur ce point, toujours est-il qu'on peut dire — dans le bon sens du mot — que la langue grecque est la plus subtile des langues, infiniment souple, délicate et nuancée. Chez elle, toutes les racines sont à nu, ce qui n'est pas dans le latin; et, par là, elle est une langue singulièrement analytique, dans laquelle on saisit, jusqu'à la racine première, toutes les nervures de la pensée et ses moindres délicatesses.

La langue grecque, mieux encore que le latin, ajoute à sa flexibilité et à sa clarté par l'art de l'inversion, qui lui permet, pour mieux achever le sens, ou perfectionner l'harmonie, de faire attendre, jusqu'à la fin d'une période, le trait décisif; et de placer, comme le dit La Harpe, où il lui convient mieux, le mot qui est image et le mot qui est pensée : art et privilége admirables, à l'aide desquels elle peut, sans effort, faire valoir toutes les parties de la phrase; les couper, les suspendre, les opposer, les rassembler; et par là, attacher toujours l'oreille et l'imagination, sans que cette composition artificielle laisse un nuage dans l'esprit, ni un doute sur le sens de la phrase.

Aussi prompte que fidèle à porter les idées dans l'esprit, quelle force, quelle richesse, quelle fécondité ne lui donne pas sa *concision* [1] ! Elle peut combiner plusieurs mots dans

[1] Le P. Drach, *Mém. au Conseil de Fribourg.*

un seul et renfermer plusieurs images et plusieurs pensées dans une courte expression. Par là, elle offre à l'imagination un tableau entier avec une ou deux phrases. M. de Maistre l'a remarqué avec admiration.

Mille ans avant notre ère, Homère exprimait dans un seul mot, évident et harmonieux : *Ils répondirent par une acclamation favorable à ce qu'ils venaient d'entendre* [1]. Que de mots, que de temps il faut aux autres langues pour dire la même chose et l'exprimer avec moins de vivacité et de vérité! C'est encore ainsi que cette langue merveilleuse peint, d'un seul trait, le casque *qui jette des rayons de lumière de toutes parts;* le guerrier dont le front *est ombragé d'une panache de plusieurs couleurs*, etc., etc. [2].

On sait que tous nos mots scientifiques, qui expliquent des idées complexes, sont empruntés au grec : *Géographie, mythologie, astronomie, philosophie* et mille autres [3], qui, sans le secours de la langue grecque, ne pourraient être exprimés que par des périphrases plus ou moins traînantes.

C'est ainsi que le grec, langue ancienne, fournit des mots à toutes les idées et inventions nouvelles.

Non : on le peut dire, rien n'égale l'étonnante fécondité de cette langue, qui, par la dérivation et la composition des mots, se multiplie presque à l'infini et donne au discours une variété prodigieuse [4].

Ceux qui ont étudié de près la quantité d'expressions propres qu'elle a pour le même objet, l'abondance inépuisable de ses composés, la diversité et les nuances exquises de ses dialectes, conviendront de ceci avec nous.

[1] Επευφημησαν, *Iliade*.

[2] M. de Maistre : *Soirées*.

[3] M. Cousin a dit avec raison : « Le grec n'est pas seulement une « langue de plus ; mais, à ce point de vue même, le grec seul enseigne « bien le latin ; et tous deux réunis enseignent excellemment le fran- « çais. »

[4] Rollin.

On l'a comparée avec raison à un de ces beaux fleuves qui, riches de leur propre source, roulent superbement leurs eaux, sans recevoir le tribu des rivières, et fertilisent par eux-mêmes tous les pays qu'ils parcourent.

Cicéron, dans un entraînement où il entrait peut-être plus encore de vanité personnelle que d'orgueil national, essaya autrefois de contester à la langue grecque ce brillant avantage, et le revendiqua pour sa propre langue [1].

Mais Cicéron demeura à peu près le seul de son avis, et ses contemporains lui reprochèrent vivement l'erreur d'une telle prétention ; et lui-même, convenant des reproches qu'il reçut à cette occasion, nous raconte, dans le *Dialogue des biens et des maux*, que Caton lui dit un jour, en parlant de la langue latine et de sa pauvreté naturelle : *Quoique vous ayez la prétention de la dire plus riche que la langue grecque elle-même* [2] !

Le sage et modeste Quintilien fut de meilleure foi que Cicéron. Dans son livre de l'*Institution de l'Orateur :* « Je « tiens pour certain, dit-il, que la langue et l'éloquence « latine approche de la langue et de l'éloquence grecque « sous presque tous les rapports ; mais quant *à la richesse « de l'élocution,* il ne peut y avoir aucune comparaison « entre les deux langues; l'imitation est à peine possi- « ble. »

« La langue latine manque de mots, ajoute Quintilien : « chez nous, une multitude de choses n'ont pas de nom « propre ; nous sommes obligés de les exprimer ou par des « métaphores, ou par des circonlocutions [3]. »

[1] *Ità sentio et sæpè disserui, et* quidem cum aliquâ querelâ, *latinam linguam, non modò non inopem, ut vulgo putarent, sed locupletiorem etiàm quàm græcam.* (I lib. de fin. bon. et mal., n° 10.)

[2] *Quod nobis in hâc inopi linguâ non conceditur, quanquàm tu hanc copiosiorem etiam dicere soles !* (De fin. bon. et mal , n° 15, lib. III.)

[3] *His illa potentiora, quòd res plurimæ carent appellationibus, ut eas necesse sit transferre, aut circumire.* (QUINTIL., lib. de Instit. Orat)

Cicéron, malgré ses prétentions, fut condamné à faire un jour le même aveu que Quintilien :

« Pour moi, dit-il, quand il s'agit de traduire, si ce que « Grecs disent en une seule parole, je ne puis pas le rendre « de même, je l'exprime en plusieurs mots. Quelquefois « aussi je me sers du mot grec, quand je ne trouve pas « dans notre langue d'expressions parfaitement analo- « gues [1]. »

Quintilien remarque encore que, dans les choses même qui ont leur dénomination particulière, la disette de la langue latine l'oblige de revenir souvent aux mêmes termes et de tomber dans de fréquentes répétitions, au lieu que les Grecs ont abondance, non-seulement de mots, mais d'idiomes *tout différents les uns des autres* [2].

Ceci est extrêmement important à remarquer.

Et il ne faudrait pas croire que ces *idiomes* ou dialectes ressemblassent en rien aux mauvais langages usités dans les campagnes de nos diverses provinces : non, les dialectes grecs n'avaient rien ni de grossier, ni de corrompu, ni d'étrange.

« Chaque dialecte, dit Rollin, était un langage parfait « dans son genre, qui avait ses règles et ses beautés parti- « culières, et dont nous voyons que d'excellents auteurs « ont fait également usage, soit en prose, soit en vers, sou- « vent même en mêlant ces dialectes ensemble, de sorte, « pourtant, qu'il y en a toujours quelqu'un qui domine dans « chaque auteur : de là résultent cette variété et cette ri-

[1] *Equidem soleo etiam, quod uno Græci, si aliter non possum, idem pluribus verbis exponere. Et tamen puto concedi nobis oportere, ut græco verbo utamur, si quandò minùs occurrat latinum.* (De fine bon. et mal., lib. III, n° 15.)

[2] *Etiam in iis quæ denominata sunt, summa paupertas in eadem nos frequentissimè revolvit : at illis verborum non modò, sed linguarum etiam inter se differentium copia est.* (QUINTIL., lib. XII, cap. 10.)

« chesse de tours et d'expressions, qu'on admire dans la « langue grecque, et qui ne se trouve dans aucune autre. »

Et que dire maintenant des *grâces* et de la *délicatesse* de la langue grecque?

Dans le genre simple, son caractère propre est de dire les choses les plus communes, les plus petites, avec une naïveté, un charme, une beauté, une finesse inimitables.

Egalement propre au genre sublime et au genre tempéré, elle prête à Démosthènes et à Platon le style le plus noble et le plus élevé, en même temps que les grâces les plus délicates et les plus attiques.

Périclès y trouva cet éclat, cette force, cette grandeur, qui ont fait comparer son éloquence à la foudre et aux éclairs, et tout à la fois cette douceur, ces attraits, ce charme, qui l'ont fait nommer l'*Abeille attique*, et dire de lui que la grâce découlait de ses lèvres[1].

C'est dans les pages immortelles de ces hommes et dans les inspirations de cette belle langue, que la raillerie fine et délicate semble avoir emprunté le langage même de la nature; que les démonstrations les plus abstraites deviennent simples, sensibles, naïves même; c'est là, qu'on voit tour à tour les sujets enjoués ou sérieux traités avec l'agrément et la dignité qui leur conviennent; là, que brille une grâce exquise d'élocution, et comme une fleur de politesse, qu'on est convenu d'appeler l'*atticisme*[2]!

[1] *Quid Pericles?... cujus in labris veteres comici... leporem habitâsse dixerunt, tantamque in eo vim fuisse, ut in eorum mentibus qui audissent, quasi aculeos quosdam relinqueret.* (III de Orat. n. 138.)

[2] L'*atticisme* était proprement le langage des Athéniens. C'était un goût comme naturel au climat qui ne se transportait point ailleurs. Athènes était la seule ville de la Grèce où l'on trouvât, même parmi la populace, ces oreilles fines et délicates dont Cicéron parle, *Atticorum aures teretes et religiosæ*, qui discernaient à une phrase, à une expression, au son même de la voix, si l'on était étranger, ou non : témoin ce

Mais qu'est-ce donc que cet *atticisme* si vanté ?

Il est, certes, plus aisé de le sentir que de le définir : aussi, Cicéron disait : *Nescio quo sapore vernaculo....* et Quintilien : *Qualis apud Græcos ἀττικισμὸς ille redolens Athenarum proprium saporem*[1].

Il y a donc un certain goût, une certaine distinction, une certaine élégance de discours, qui, dans le style, dans la parole, dans la voix même, dans le geste, dans tout l'air de celui qui parle ou qui écrit, fait sentir je ne sais quel parfum plus délicat des lettres, je ne sais quel ton plus exquis de la ville et du monde : *Proprium quemdam gustum urbis*, dit encore quelque part Quintilien. Rien n'y est plus contraire que l'affectation savante ou la vulgarité discoureuse : c'est, dirai-je encore, une sorte d'érudition silencieuse et cachée qui laisse entrevoir ses trésors, mais ne les étale pas; quelque chose de grand dans le simple, une insinuation pleine de charmes, une douce véhémence, une noble singularité : avec une élocution facile, brillante, riche, mais toujours nette, claire et proportionnée, où tout est naturel, où tout coule de source, où rien n'est recherché et où cependant tout est exquis; où les grandes et les petites choses sont dites avec une force égale, quoique différente, où règne un certain sel[2], un assaisonnement secret qui relève

qui arriva à Théophraste (*a*); et qui rendaient les orateurs attentifs jusqu'au scrupule, pour ne laisser pas échapper un seul mot qui pût blesser des auditeurs si difficiles à contenter. (ROLLIN.)

[1] QUINTIL., lib. 6, cap. 3.

[2] *Velut quoddam simplex orationis condimentum, quod sentitur latente judicio velut palato, excitatque, et à tædio defendit orationem. Sanè ta-*

(*a*) *Ut ego jàm non mirer illud Theophrasto accidisse, quod dicitur, cùm percontaretur ex aniculâ quâdam, quanti aliquid venderet, et respondisset illa, atque addidisset,* Hospes, *non potè minoris ; tulisse eum modestè, se non effugere hospitis speciem, cùm ætatem ageret Athenis, optimèque loqueretur. Omninò (sicut opinor) in nostris est quidam urbanorum, sicut illic atticorum sonus* (Cic. in Brut. n° 172.)

Quomodò et illa attica anus Theophrastum, hominem alioqui disertissimum, annotatâ unius affectatione verbi, hospitem dixit : nec alio se id deprehendisse interrogata respondit, quam quòd nimiùm atticè loqueretur. (QUINTIL., lib. 8, cap. I.)

le goût et ne laisse rien d'insipide ; qui se fait sentir partout au lecteur ou à l'auditeur, réveille et pique sa curiosité, lui donne les plus vifs et les plus nobles plaisirs de l'esprit, et lui inspire, dit encore Quintilien, comme une soif et une ardeur d'entendre qui ne se lassent jamais : tel fut l'*atticisme* grec.

L'*urbanité romaine* se forma sur ce modèle, mais ne l'atteignit point. Cicéron, Virgile et Horace y excellèrent par-dessus tous leurs compatriotes; leur génie y était admirablement propre, mais leur langue les trahit; et, bon gré, mal gré, ils demeurèrent le plus souvent au-dessous de ceux qu'ils étaient dignes d'égaler. En dépit de leurs efforts, Quintilien, leur disciple et leur admirateur, n'a pu, après eux, célébrer convenablement l'urbanité romaine, qu'en disant d'elle simplement, qu'elle ne souffrait, ni dans les pensées, ni dans l'expression, ni même dans la manière de prononcer, rien de rude et de choquant, ou qui sentît l'étranger; en sorte qu'elle consistait moins dans chaque phrase séparée que dans un certain air du discours, et dans un caractère qui y régnait universellement, et qui était propre à la ville de Rome, comme l'atticisme à celle d'Athènes [1].

Mais parmi toutes les qualités brillantes de la langue grecque, il en est une qui surpasse peut-être toutes les autres, du moins par son éclat : c'est l'*harmonie*.

Je l'ai déjà fait remarquer : le même mot, Μουσικὴ, chez les

men, ut sal in cibis paulò liberaliùs aspersus, si tamen non sit immodicus, affert aliquid propriæ voluptatis ; ità hi quoque in dicendo salis habent quiddam, quod nobis faciat audiendi sitim. (QUINTIL., lib. 6, cap. 3 ; ROLLIN, *Traité des études.*)

[1] *Nam meo quidem judicio, illa est urbanitas, in quâ nihil absonum, nihil agreste, nihil inconditum, nihil peregrinum, neque sensu, neque verbis, neque ore gestuve possit deprehendi : ut non tam sit in singulis dictis quàm in toto colore dicendi; qualis apud Græcos atticismus ille redolens Athenarum proprium saporem.* (QUINTIL., lib. 6, cap. 3; ROLLIN, *Traité des études.*)

Grecs, signifie tout à la fois la poésie, l'éloquence et l'harmonie musicale [1], comme si la poésie, l'éloquence et l'harmonie étaient la même chose?

Une sainte a dit de l'âme humaine : *Symphonialis est anima.* Les Grecs semblaient l'avoir deviné; ils avaient mis instinctivement leur langue, ou plutôt la divine Providence avait mis pour eux leur langue en accord avec cette mystérieuse perfection de l'âme humaine. La langue grecque est, en effet, la plus harmonieuse des langues.

La plupart de ses mots résonnent à l'oreille en même temps qu'ils peignent à l'imagination et parlent à l'esprit; presque toujours le son exprime l'idée, c'est merveilleux,

« Tantôt, dit M. de Maistre, on entend pétiller autour de » soi ce feu générateur qui fait vivre la vie[2], et tantôt on se « sent humecté par la rosée qui distille de ces vers enchanteurs sur la couche poétique des Immortels[3]; le « poëte sait répandre la voix divine autour de l'oreille humaine, comme une atmosphère qui raisonne encore après « que le dieu a cessé de parler[4]; il peut évoquer Andromaque, et nous la montrer comme son époux la vit pour « la dernière fois, frissonnant de tendresse et RIANT DES « LARMES[5]. »

On se tromperait étrangement, si on pensait que l'harmonie imitative d'une langue est peu de chose : M. de Maistre ne le pensait pas ; et en effet, le caractère primitif des langues est de faire entendre, autant qu'il se peut, l'objet et

[1] Il signifie, pour ainsi dire, tout ce qui est du domaine de l'intelligence ; car Platon divise l'Éducation en deux parties : la gymnastique pour le corps, la musique pour l'intelligence.

[2] Ζαφλεγέες τελέθουσιν. (*Iliade*, XXI, 465.)

[3] Στιλπναὶ δ' ἀπέπιπτον ἕερσαι. (*Ibid.* XIV, 351.)

[4] Θείη δέ μιν ἀμφέχυτ' ὀμφή. (*Ibid.* II, 41.)

[5] Δακρυόεν γελάσασα. (*Ibid.* VI, 484. — M. DE MAISTRE, *Soirées*, t. I, p. 118 et 119.)

l'idée par le son[1]; et ce caractère leur est si naturel qu'il persiste à toutes les époques. La langue figurative, celle qui peint par le son, est restée une des beautés les plus vives du langage humain, et l'esprit de l'homme, non plus que son oreille, n'y renonce jamais. Voilà pourquoi cet admirable fonds d'expressions musicales et vraies, données par la nature à la langue grecque, est une de ses plus belles richesses.

La Harpe remarque avec raison que les Grecs ont une harmonie élémentaire qui tient surtout à deux choses, à des syllabes presque toujours sonores et à une prosodie très-distincte.

Quintilien l'avait remarqué le premier, et pour montrer combien l'harmonie de la langue latine était inférieure, il entre dans des détails pleins d'intérêt[2].

Si les Latins sont si inférieurs aux Grecs, quant à l'harmonie, que dirons-nous des langues modernes; et en particulier de la nôtre?

Nous sommes obligés de convenir avec la Harpe, « que « la langue française a un grand nombre de syllabes sour- « des et sèches, ou mêmes dures, et que sa prosodie est « très-faiblement marquée. La plupart de nos syllabes, en « effet, n'ont qu'une quantité douteuse, une valeur indéter-

[1] *Dictionnaire de l'Académie*, 1855.

[2] Par exemple, la langue latine manque de certaines lettres, comme *upsilon* et *zêta*, qui sont d'une extrême douceur, et qui, selon Quintilien, répandent dans le discours je ne sais quelle aménité, quand elle les emprunte pour exprimer des mots grecs, comme *zephyri, zopyri;* au lieu que les lettres latines formeraient un son pesant et grossier. La sixième lettre de l'alphabet latin, qui est une F, forme moins une voix humaine qu'un dur sifflement. Il en faut dire autant de l'v, consonne (*servus*) auquel on avait voulu substituer le *digamma* éolique. Les Latins finissent la plupart des mots par un *m*, qui est une lettre comme mugissante; ce qui n'arrive jamais chez les Grecs, qui, en sa place, emploient le *nu*, lettre d'un son très-clair et très-net, surtout à la fin, où elle est peu d'usage en latin. (ROLLIN.)

« minée; celles des anciens, au contraire, presque toutes « décidément longues ou brèves, surtout chez les Grecs, « forment leur prosodie d'un mélange presque continuel « de dactyles et de spondées, d'iambes, de trochées, d'ana- « pestes; ce qui, pour parler un langage que l'on entendra « mieux, équivaut à différentes mesures musicales, formées « de rondes, de blanches, de noires et de croches. L'oreille « était donc chez eux un juge délicat et sévère qu'il fallait « toujours gagner. Tous leurs mots ayant un accent décidé, « cette diversité de sons faisait de leur langue, et surtout « de leur poésie, une sorte de musique; et ce n'était pas « sans raison que leurs poëtes disaient : *Je chante*[1].

On sait d'ailleurs toutes les ressources, tous les secrets qu'ils trouvèrent dans le fond et dans les règles même de leur langue pour l'euphonie : ils se permettaient, surtout en vers, d'ajouter ou de retrancher une ou plusieurs lettres dans un même mot, selon le besoin qu'ils en avaient pour la mesure, ou pour le charme de l'oreille. Ajoutez que les différentes nations de la Grèce, affectionnant des finales différentes, donnaient aux noms et aux verbes ces variations, ces nuances, ces tons divers que l'on a nommés *dialectes*, et qu'un poëte pouvait les employer tous à son gré.

« Aussi, continue La Harpe, c'est surtout en vers que « nous sommes accablés de la supériorité des anciens. En- « fants favorisés de la nature, ils ont des ailes, et nous nous « traînons avec des fers. Leur harmonie, variée à l'infini, « est un accompagnement délicieux qui saisit et ravit l'âme, « qui soutient et fortifie les pensées quand elles sont fai- « bles, qui anime les détails indifférents par eux-mêmes, « qui amuse encore l'oreille quand le cœur et l'esprit se re- « posent, en sorte qu'on est tenté de dire à Homère : Chan-

[1] T. I, p. 130 et 131.

« tez toujours; votre voix me charme encore, quand vos « discours ne m'occupent plus. »

Enfin, je ne puis oublier ici un des mérites, un des principaux titres de gloire de la langue grecque : c'est qu'elle a été la mère de la langue latine, et, par elle, et avec elle, la mère et l'inspiratrice des plus belles langues modernes de l'Europe : le latin, en effet, n'est qu'une dérivation des dialectes Dorien et Eolien ; et ici se présenterait une nouvelle considération qui serait encore tout à l'avantage du grec. Chacune de nos langues modernes ne se distingue guère que par un caractère unique de beauté; l'italien, par sa douceur et son harmonie; l'espagnol, par sa majesté; le français par sa précision logique; l'anglais, par sa vivacité et son énergie; l'allemand, par sa richesse et ses belles compositions de mots ; la langue grecque à elle seule réunit tous ces genres de mérites.

Tels sont les caractères originaux, les qualités, je dirai volontiers royales, qui distinguent cette reine des langues anciennes, cette maîtresse des langues modernes.

Sans doute, les Grecs n'ont pas toujours fait de leur belle langue un pur et noble usage : sans doute le paganisme a souvent déshonoré leurs plus belles pages! Dans Platon lui-même, que de taches honteuses! dans Homère, que de faiblesses! et dans tous, que de beautés stériles! Mais les dons du Créateur et la beauté dont on abuse ne doivent pas être pour cela méconnus; et il n'en faut pas moins avouer avec M. de Maistre, que, sauf la hauteur et la beauté incomparable des inspirations chrétiennes, jamais l'art, dans toutes ses formes les plus élevées et les plus éclatantes, jamais le culte du beau n'a atteint une plus haute perfection humaine que chez les Grecs ; la poésie, les lettres, la philosophie elle-même, n'eurent jamais une plus splendide fécondité; jamais la vie originale d'une langue ne se développa

avec une puissance plus libre et plus forte, et ne revêtit un plus étonnant caractère de simplicité et de grandeur; de variété, d'harmonie et d'unité.

Il y aurait assurément bien d'autres réflexions de détail à faire sur le génie, le tour, la phrase, les profondeurs, la cadence et les richesses de la langue grecque; mais j'ai déjà été trop long.

J'achèverai ce que je dois dire, en parlant de ses mystérieuses et brillantes destinées.

CHAPITRE V

La langue grecque et ses destinées.

Ce furent de grandes et belles destinées que celles de la langue grecque!

Son origine se perd dans la nuit des temps[1]. Avant les âges héroïques, sa lumière éclaire déjà l'Orient; Alexandre

[1] La langue grecque est probablement une des voix qui se firent entendre tout à coup au milieu des ruines de Babel abandonnée. C'est incontestablement la langue de cette race que les Grecs appelaient eux-mêmes *Japeti genus* : c'est-à-dire de cette postérité de Japhet qui émigra dans l'Asie mineure, et dans ce que l'Écriture appelle les îles des Nations, les îles de la mer du Couchant, et plus loin encore. C'est la langue de Javan ou *Ion*, fils de Japhet, et plus tard des Pélasges, de Deucalion et d'Hellen. Les noms propres les plus anciens sont la plupart des racines ou des composés grecs. Au temps de la guerre de Troie, c'est-à-dire près de treize siècles avant Jésus-Christ, on parlait grec depuis le fond de l'Épire et l'île d'Ithaque, jusqu'à l'extrémité est de l'Asie-Mineure, comme le font présumer les noms des peuples et des guerriers grecs et troyens qui prirent part à cette guerre. Mais pour que le grec, à cette époque, fût parlé sur une si vaste étendue de pays, et se trouvât la langue de tant de peuples, il fallait que son origine remontât à plusieurs siècles plus haut. En effet, c'est presque à l'époque de la guerre de Troie qu'ont paru Or-

la retrouve en Asie; elle interprète à l'Egypte les prophéties et les écritures sacrées; puis, bientôt, dans l'Occident, elle triomphe des Romains vainqueurs; elle adoucit, elle élève, elle ennoblit leur langue; à de longs siècles d'intervalle, elle concourt deux fois, en Italie, à allumer le flambeau de la civilisation. Consacrée mystérieusement au calvaire, elle est enfin une Langue Sainte, une des grandes voix de l'Eglise catholique.

Et c'est à ce dernier titre, je l'ai déjà indiqué, que tout ce qui intéresse la littérature grecque m'intéresse profondément : aussi, ce n'est pas seulement avec un soin littéraire, c'est avec un soin religieux que j'aime à rechercher tout ce que la Providence a fait en faveur de cette langue, pour la rendre digne de ses grands desseins.

I

On peut le dire : parfaite dès qu'elle se montre, la langue grecque semble se révéler tout d'abord, et demeure dans les annales de l'humanité, comme une des plus belles langues que la Providence ait jamais appris à parler aux hommes.

Du moins est-il certain que, dès son berceau, elle

phée et Linus, les plus anciens poëtes grecs connus. Puis sont venus Sapho, Alcée, Homère, Hésiode, Tyrtée, etc.

Il est certain que dès le temps d'Homère, cette langue avait déjà tous ses dialectes; et c'était la langue commune et universelle des peuples, depuis la grande Grèce ou l'Italie méridionale et la Sicile, jusqu'au Taurus.

Du temps de Nabuchodonosor le Grand, les musiciens grecs parcouraient déjà l'Orient. Daniel nous parle de la trompette, de la symphonie, de la cithare, de la sambuque et du psaltérion, qu'il nomme par leurs noms grecs dans le texte chaldéen.

Hérodote nous dit aussi que la nation grecque a de tout temps parlé la même langue:

Τὸ Ἑλλήνικὸν αει τη αυτη γλωσση χραεται.

apporta avec elle tous les germes heureux de ces beautés fécondes qui, fleurissant bientôt, se développèrent avec une rapidité si étonnante, qu'on a pu dire d'elle avec raison qu'elle semble être née comme Minerve : sa première production est un chef-d'œuvre désespérant, sans qu'il ait jamais été possible de prouver qu'elle ait balbutié[1].

Née sur le sol le plus riant, sous un ciel délicieux, au sein d'une nature que mille couleurs d'une richesse et d'une harmonie ravissante embellissent, elle sembla trouver dans cette atmosphère, dans cette lumière si douce et si vive, une sérénité plus pure, et comme quelque chose de cette transparence et de cette illumination radieuse dont la Grèce était perpétuellement éclairée.

Dès lors, cultivée par les écrivains les plus illustres, elle reçut à chaque âge de nouveaux embellissements. Poëtes, orateurs, historiens, philosophes même[2], tous se disputèrent l'honneur de la parer de toutes les formes les plus brillantes du langage humain, et ajoutèrent à sa première beauté tout ce que la gloire et le génie peuvent donner d'éclat et de magnificence.

Thucydide, Isocrate, Platon, Xénophon, Démosthènes, lui firent parler, dans le dialecte attique, le langage le plus noble, le plus pur, le plus élevé, le plus délicat qui fût jamais.

Hippocrate et Hérodote l'illustrèrent , par le dialecte ionien, dans les villes de l'Asie-Mineure, dans toutes les îles adjacentes et dans les florissantes colonies des Athéniens et de l'Achaïe.

Archimède, Théocrite, Pindare, Aristote, lui firent redire les secrets les plus profonds de la métaphysique et des

[1] M. DE MAISTRE, *Soirées*.
[2] Le P. DRACH.

sciences, où les chants les plus gracieux et les plus sublimes de la poésie, dans le dialecte dorique, qui était en usage à Lacédémone, à Argos, et qui, de là, se répandait dans l'Afrique, dans la Sicile, à Rhodes et en Crète.

Les poésies éoliennes sont célèbres : Sapho leur donna sa triste célébrité ; et Alcée en fit entendre les plus énergiques accents.

Et c'est à peine si j'ai dit le nom d'Homère ! et il faut nommer encore Hésiode, Archiloque, Simonide, Anacréon, Aristophane, Périclès, Eschyle, Sophocle, Euripide, Esope, Lucien, Plutarque, Polybe, Ménandre !

Certes, on le conçoit, quelle perfection tant d'esprits, si éminents et si divers, ne durent-ils pas donner à une langue naturellement déjà si parfaite !

Pour le faire comprendre, il me suffit d'avoir prononcé tous ces noms, même ceux qu'on ne peut redire qu'avec le profond regret, et, pour me servir du mot de Fénelon, avec l'horreur du coupable abus qu'ils firent de leur génie et de leur belle langue !

Mais je dois quelque chose de plus et de mieux à celui qui fut le premier et le meilleur d'entre eux, à celui qu'on a proclamé le père et comme la source même du génie grec : *Fons ingeniorum Homerus*[1] ; à celui que saint Jérôme et Cicéron, que Quintilien et Bossuet exaltèrent à l'envi, et tant d'autres après eux.

Rien n'est plus mémorable, dans les destinées de la langue grecque, que la gloire et les destinées d'Homère.

Le splendide génie d'Homère, dit un historien romain, brilla d'abord : génie primitif et sans rival, Homère seul, et par la grandeur de son poëme, et par l'éclat de ses vers, est digne du nom de poëte ; ce qui est surtout prodigieux

[1] PLINE.

en lui, c'est que nul ne se rencontra, ni qui ait pu lui servir de modèle, ni qui ait su l'imiter[1].

Le premier de tous les Grecs, il s'appliqua à la grande poésie épique ; il choisit tout d'abord le genre le plus difficile et le plus sublime, et il le porta tout d'un coup, par un vol si rapide, à une telle hauteur, que nul depuis n'a su l'atteindre.

Homère nous dit que la rapidité des grands fleuves et le cours des humbles fontaines tirent leur origine de l'immense Océan : nous pouvons dire aussi que ce grand poëte a été pour toutes les sources profanes de l'éloquence et de la poésie comme la source première, et qu'elles tirent de lui la plus riche et la plus abondante fécondité.

Que si on considère de près tout son poëme, ne semble-t-il pas, dit Quintilien, qu'il surpasse la portée de l'esprit humain? Jusque-là, qu'il faut-être un grand esprit, je ne dis pas pour atteindre, en l'imitant, sa perfection, car je ne le crois guère possible, je dis seulement pour le bien connaître, pour le saisir tout entier et le pénétrer à fond. Avouons-le, il a laissé tous les autres bien loin derrière lui, et en tout genre[2].

Jamais personne ne l'égalera en élévation dans les grandes choses, en justesse, en grâce et en convenance dans les petites. Tout à la fois grave et fleuri, plein de force et de douceur, admirable par son abondance et par sa brièveté, il possède à un degré éminent toutes les plus hautes qualités, non-seulement du poëte, mais de l'orateur[3].

C'est surtout en lisant Homère qu'on remarque la profonde influence du ciel harmonieux et de cette belle nature de la Grèce, sur la langue et la littérature de cette contrée. Nous l'avons indiqué déjà, la poésie d'Homère est plutôt une

[1] Velleius Paterculus, l. V.
[2] Quintilien, liv. IX, c. I.
[3] *Ibid.*

peinture et une musique qu'une simple poésie, tant il sait représenter au naturel, et faire passer successivement sous les yeux les plus vives et les plus brillantes images de ce qu'il veut décrire. Tout ce que la nature a de plus riant et de plus gracieux lui sert à faire comprendre ses pensées, dit Cicéron [1].

Aussi, il est remarquable que chez les nations les plus éclairées, tout ce qu'il y eut jamais de plus grands écrivains depuis plus de vingt siècles, en Grèce, en Italie et ailleurs, tous les plus forts génies, ceux dont on admire encore aujourd'hui les œuvres, ceux qui sont et qui seront toujours nos maîtres, qui nous enseignent dès l'enfance à raisonner, à penser, à parler, à écrire, tous saluent Homère comme le plus grand des poëtes, son génie comme le plus puissant génie créateur qui fût jamais : tous le proclament l'inspirateur et le père de tant d'autres génies, et ses poëmes comme la production la plus rare de l'esprit humain : *Pretiosissimum humani animi opus.*

Trois mille ans ont passé sur la cendre d'Homère :
Et, depuis trois mille ans, Homère respecté,
Est jeune encor de gloire et d'immortalité.

Mais c'est assez, c'est trop peut-être sur un seul homme. De tout ceci on comprend, du moins, comment la langue grecque, revêtue de la splendeur d'Homère à son origine, et donnant l'*Iliade* au monde, jette un éclat si extraordinaire, et devient l'inspiratrice de tant d'autres langues.

La Providence, d'ailleurs, fit servir les événements à ce dessein.

Cette langue était répandue dejà depuis longtemps, par les colonies grecques, sur toutes les côtes de l'Asie-Mineure. La haute Asie même était peuplée d'Athéniens qui

[1] *Tuscul.*, 5-114.

s'y étaient établis après l'expédition de Cyrus le Jeune, et parlaient la langue d'Homère. Les conquêtes d'Alexandre la portèrent avec gloire jusqu'aux extrémités de la terre, dans les Indes et sur les rivages de l'Afrique, c'est-à-dire, dans la plus grande partie du monde connu des anciens : la Phénicie, l'Egypte et la Syrie, d'où la langue grecque avait tiré peut-être ses premières lettres et ses plus profondes inspirations, la reçurent à leur tour glorieuse, triomphante et maîtresse. Alexandre et les Ptolémées la firent parler à tous leurs peuples, et les Septante l'élevèrent à une dignité nouvelle.

La langue grecque était parlée au milieu même des régions habitées par les Barbares : c'est Sénèque qui le fait remarquer : *In mediis Barbarorum regionibus.* On trouvait le grec macédonien entre le Gange et la Perse.

II

Mais ce n'est pas seulement en Orient et au soleil du midi, que la langue grecque jetait sa lumière; depuis longtemps déjà elle avait commencé à se répandre en Occident : toute la côte de l'Italie méridionale se nommait la Grande-Grèce ; les Phocéens étaient à Marseille; le grec ionien était parlé sur toutes les côtes de la Ligurie, à Antibes et sur les bords de la Méditerranée gauloise.

Ce furent les colonies helléniques qui humanisèrent les sauvages habitants des Gaules et polirent leurs mœurs; qui leur apprirent à cultiver la terre, à ceintre les villes de murailles, à vivre sous le joug des lois et non dans la licence des armes, à tailler la vigne et à planter l'olivier. Sous ces heureuses influences, dit Justin, les hommes et les choses acquirent une telle perfection, qu'il semblait ou que la Grèce eût passé dans les Gaules, ou que les Gaules se fussent transportées dans la Grèce [1].

[1] JUSTIN, liv. XLIII, ch. 4.

Sans doute, et les *Commentaires de César* portent là-dessus un manifeste témoignage, sans doute le nord et même le centre de la Gaule demeurèrent inaccessibles à cette heureuse influence ; il y avait toutefois des écoles célèbres à Autun ; mais il est incontestable du moins que la civilisation grecque avait comme rayonné, de la colonie phocéenne de Marseille, sur tout le littoral de la Gaule méridionale.

Chose merveilleuse ! Marseille devint dans les Gaules, pour l'Italie, pour la Grèce même, une école célèbre de politesse, de sagesse et de vertu, et en même temps l'asile florissant de tous les arts et de toutes les sciences.

Tacite estime heureuse la jeunesse d'Agricola de ce qu'elle fut élevée à Marseille, lieu choisi et privilégié, où régnait, dit-il, dans un heureux mélange, l'urbanité grecque et la simplicité des provinces : *Sedem ac magistram studiorum Massiliam habuerit, locum græcâ comitate et provinciali parcimoniâ mixtum ac benè compositum.* Et Valère Maxime donne à Marseille cette belle louange, qu'elle fut toujours gardienne austère de l'ancienne sévérité des mœurs : *Civitas severitatis custos acerrima.*

Mais c'est surtout à Rome que la langue et la littérature grecques devaient jeter une plus vive lumière, et devenir mères de la langue et de la littérature latines.

L'événement en est célèbre : jusque-là, le dur Romain n'était fier que de ses victoires et vantait son ignorance ; tout à coup, aux accents mélodieux des Grecs, on le vit lui-même devenir moins sensible au bruit des armes ; et c'est par là, selon la brillante et énergique expression d'Horace, que la Grèce conquise conquit elle-même son farouche vainqueur, polit sa rudesse grossière et l'enchanta.

Græcia capta ferum victorem cepit, et artes
Intulit agresti Latio.....

La gravité sévère de Caton s'en émut ; il témoigna publiquement sa peine, et en plein sénat, craignant, disait-il, que le goût des lettres grecques n'étouffât dans le cœur des jeunes Romains le goût de la science militaire, et qu'ils ne quittassent l'honneur des armes et l'art de bien faire, pour l'honneur de savoir et l'art de bien dire.

Plutarque, à qui nous empruntons ce récit, croit pouvoir ajouter que l'expérience fit voir le contraire, et que jamais Rome ne fut si forte, ni son empire si grand [1], que quand les lettres et les sciences grecques y furent en crédit.

Dès lors, tous les plus illustres esprits de Rome s'appliquèrent à faire passer les grâces et toutes les délicatesses de la langue grecque dans le langage romain, jusque-là inculte et barbare.

C'est alors que le bon goût naquit parmi les Romains : ils commencèrent à rougir des applaudissements qu'ils avaient donnés à la grossièreté d'Ennius et de Pacuvius, et ils regrettèrent, dit Horace, l'excessive patience avec laquelle ils avaient écouté les mauvaises plaisanteries de Plaute [2] :

Laudavere sales nimium patienter...

L'étude sérieuse de la langue grecque forma tour à tour les Scipion, Lélius, Térence, Virgile, Horace, Cicéron et tant d'autres, et mit Rome en état de produire cette riche moisson d'esprits excellents, dont toutes les nations civilisées ont depuis admiré et recueilli les œuvres. La Grèce devint alors l'école ordinaire de tous les hommes les plus distingués de Rome, lesquels ne rougissaient pas d'aller

[1] Plusieurs ont pensé que la grandeur romaine, à cette époque, fut en partie le résultat posthume des vertus antiques, et que l'inflence grecque contribua peut-être à la décadence impériale non moins qu'à l'efflorescence des langues latines. J'ai déjà exprimé mes doutes ou plutôt mes pensées à cet égard. (*Pacification religieuse*, p. 246-247.)

[2] Ennius était déjà un imitateur, quoique grossier, des Grecs : Pacuvius et Plaute aussi.

à Athènes et de se faire les disciples des orateurs et des philosophes grecs, jusqu'à ce qu'enfin Rome elle-même fût digne de servir d'école à la jeunesse romaine, et partagea avec la Grèce et avec Athènes la gloire d'être le domicile des arts, des lettres et des sciences, et la capitale du monde entier pour l'éloquence.

Certes, ce ne fut pas sans douleur que les Grecs virent les Romains leur ravir, par ce nouveau genre de conquête, tout ce qui leur restait de leur ancienne gloire, et enrichir ainsi l'Italie des dernières dépouilles de la Grèce.

C'est ce que le fameux Apollonius Molon dit un jour, à Rhodes, au jeune Cicéron, qui suivait ses leçons et ne tarda pas à montrer qu'il surpasserait son maître : *Cicéron, je vous loue, je vous admire; mais je plains la Grèce, en voyant que les seuls avantages qui lui restaient, l'éloquence et le savoir, vous allez les transporter aux Romains* [1].

Les plus grands génies de Rome firent hommage de cette gloire à celui qui, depuis, a été nommé par excellence l'Orateur romain.

C'est lui, dit César, qui n'a pas été seulement le prince mais l'inventeur de l'éloquence parmi nous; et en cela je trouve que Cicéron a bien mérité du peuple romain, et qu'il fait notre illustration et notre gloire.

Par lui, ajoutait le célèbre Brutus, le seul honneur que conservait encore la Grèce vaincue, et par lequel elle l'emportait sur nous, lui a été enlevé ou du moins nous le partageons avec elle [2].

La langue grecque a donc aussi un droit, et un droit

[1] PLUTARQUE, *Vie de Cicéron.*

[2] César disait de Cicéron : *Non solùm principem atque inventorem copiæ fuisse, sed etiam benè meritum de populi romani nomine et dignitate. Quo enim uno vincebamur à victâ Græciâ,* ajoute Brutus, *id aut ereptum illis est, aut certè nobis cum illis communicatum.* (BRUTUS, LXXIII, 254.)

antérieur à celui de la langue latine elle-même, à se nommer *la langue de la science et de la civilisation.*

La Grèce a été la première source connue du bon goût, du beau savoir et du bien dire. En tout cela, comme le dit M. de Maistre, *il faut faire comme elle, sous peine de mal faire.* C'est là qu'il faut aller, si l'on veut remonter à la plus illustre origine de toutes les connaissances humaines : éloquence, poésie, histoire, philosophie, médecine, c'est dans la Grèce que toutes ces sciences et tous ces arts ont commencé ou se sont perfectionnés.

Sans doute, à Ninive, à Babylone, les arts, les sciences et la civilisation avaient été déjà portées à un haut degré ; mais que nous en reste-t-il? Et n'est-ce pas la Grèce qui nous a appris ce que nous savons de l'Egypte?

Et aujourd'hui que la science, en fouillant la poussière et les ruines éparses sur le sol de ces contrées, y a retrouvé et comme exhumé le monde ancien , qu'a-t-elle fait autre chose que d'apporter de nouvelles preuves à l'appui des récits d'Hérodote?

Premier-né des idiomes savants et polis, le grec a donc vu éclore dans son sein les premières et les plus belles fleurs de toute culture scientifique et littéraire ; Rome elle-même s'est formée à ses leçons ; et, plus tard, lorsque l'Occident fut inondé par l'innombrable multitude des Barbares, ce fut encore dans la Grèce que les lettres trouvèrent un asile : et, purifiées par le Christianisme, ce ne fut plus seulement le beau littéraire, le beau profane et imparfait, le beau stérile, le beau quelquefois souillé et flétri que les lettres grecques firent voir en elles, mais le beau rattaché à son principe éternel, le beau immuable et fécond, le beau tout divin, le beau dans la splendeur du vrai.

Saint Jean Chrysostome, la bouche d'or de l'Orient ; saint Basile, surnommé le Platon chrétien ; saint Grégoire de Nazianze, tout à la fois divin théologien, poète gracieux

et sublime; saint Athanase, les Clément d'Alexandrie, les Cyrille, les Origène, les Pantène, les Irénée, conservèrent la gloire des lettres grecques et leur firent jeter ce dernier éclat si pur, et redire ce dernier chant, auquel les accents de la foi chrétienne, mêlés au bruit de la chute prochaine de l'empire, ajoutaient un intérêt si grand et si solennel.

Tout déjà menaçait ruine en Occident, et la langue grecque triomphait encore avec la doctrine catholique, à Nicée, à Ephèse, à Constantinople, à Chalcédoine, dans ces augustes conciles, aussi vénérables à la foi de saint Grégoire le Grand que les quatre Evangiles eux-mêmes; et déjà l'évangile selon saint Luc, l'évangile de saint Jean, les Actes des apôtres et la plupart de leurs immortelles épîtres; les Apologies de saint Justin le Philosophe, de Miltiade, d'Athénagore, de Tatien; les lettres de saint Ignace d'Antioche, de saint Polycarpe de Smyrne, avaient fait décidément de la langue grecque une langue impérissable et sainte.

Il est bien remarquable que quand saint Paul voulut adresser aux Romains son admirable lettre, il l'écrivit en grec; c'est en grec aussi qu'à Rome même le pape saint Clément écrivait ses ouvrages et ses décisions pontificales.

Et lorsqu'enfin les grandes églises d'Antioche, d'Alexandrie, de Constantinople tombèrent, lorsque la barbarie musulmane triomphante chassa les lettres de la Grèce et de l'Orient, l'Italie les reçut encore une fois dans son sein et se polit de nouveau par l'étude du grec : sans doute, Dante, Pétrarque, avaient précédé l'émigration des lettres grecques en Italie, et le flambeau de la civilisation s'y rallumait de lui-même et jetait déjà un grand éclat; mais les lettrés de Constantinople vinrent en accroître la splendeur, et travaillèrent activement à la répandre.

Les papes, amis toujours si éclairés des lettres, des arts et des sciences, donnèrent la plus généreuse hospitalité à tous les savants échappés du désastre de Byzance.

Georges de Trébizonde fut chargé de la conduite d'un des colléges de Rome par Eugène IV, et devint secrétaire de Nicolas V. On connaît les noms illustres de Jean et de Constantin Lascaris : c'est à Jean que Léon X confia la direction du collége des Grecs, à Rome.

Aléandre fut envoyé nonce en Allemagne par Léon X, fait archevêque de Brindes et nonce en France par Clément VII, et enfin cardinal par Paul III.

Emmanuel et Jean Chrysoloras, de Constantinople, furent honorés et employés à Rome. Emmanuel fut envoyé en Allemagne, avec les cardinaux, auprès de l'empereur Sigismond. Il enseigna tour à tour à Rome, à Pavie, à Padoue.

Le cardinal Bessarion fut aussi comblé d'honneurs par les papes, et fit donner à Gaze de Thessalonique un bénéfice en Calabre; de sorte, on peut le dire, que, sous les auspices de la sainte Eglise romaine, la langue et la littérature grecques ont de nouveau rendu et conservé à l'univers le trésor précieux de l'érudition et du bon goût.

Mais toutes ces dernières considérations mènent mon esprit à des pensées plus intéressantes encore et plus hautes ; on permettra que je m'y arrête quelques moments à cette heure, et fasse ressortir plus expressément que je ne l'ai fait jusqu'ici, le caractère nouveau, glorieux, impérissable, que le Christianisme a imprimé aux langues latine et grecque, en les élevant, comme la langue hébraïque, à la dignité de LANGUES SAINTES.

CHAPITRE VI

Les langues saintes.

Il faut donc ici élever plus haut nos pensées.

Il y a des langues saintes : un dessein providentiel les a préparées de loin et séparées des autres par la plus glorieuse des prérogatives, pour le plus auguste des ministères.

Dépositaires choisies de la parole et des volontés de Dieu, organes inspirés de ses enseignements, elles serviront d'intermédiaires entre le ciel et la terre, et par elles descendra jusqu'à nous la révélation divine. Interprètes privilégiées de la liturgie sacrée et de la prière, par elles s'élanceront vers Dieu et monteront jusqu'au trône de sa clémence nos vœux, nos adorations et les hommages de notre reconnaissance.

La dignité sainte, et l'élection des trois langues qui écrivirent sur la croix la royauté de Jésus crucifié, a frappé d'étonnement les plus grands esprits Le conseil de Dieu, en effet, est ici manifeste : c'est ici qu'on peut, à coup sûr, dire avec l'immortel archevêque de Cambrai : *L'homme s'agite, et Dieu le mène.* L'homme écrivit, mais c'est Dieu qui dicta. Le gouverneur romain concourait sans le savoir à l'accomplissement d'un dessein plus haut que ses pensées, plus étendu que toutes ses prévoyances. Un des grands docteurs des Gaules, saint Hilaire de Poitiers, le proclamait éloquemment, nous l'avons vu : « C'est principalement, « disait-il, dans les langues hébraïque, grecque et latine, « que le secret de la volonté de Dieu a été manifesté; et le

« ministère de Pilate fut d'écrire par avance, en ces trois « langues, la royauté du Seigneur Jésus-Christ. »

« Pilate, écrivez! dit quelque part Bossuet[1] : que la royauté « de Jésus soit écrite en la langue hébraïque, qui est la « langue du peuple de Dieu, et en la langue grecque, qui « est la langue des doctes et des philosophes, et en la lan- « gue romaine, qui est celle de l'empire et du monde. Et « vous, ô Grecs, inventeurs des arts; vous, ô Juifs, héritiers « des promesses; vous, Romains, maîtres de la terre, venez « lire cet admirable écriteau : fléchissez le genou devant « votre Roi! Bientôt, bientôt vous verrez cet homme, aban- « donné de ses propres disciples, ramasser les peuples de « toute langue sous l'invocation de son nom! »

Vainement les Juifs s'opposent à ce que fait Pilate et lui demandent d'effacer la mystérieuse inscription : lui, si lâche jusque-là, tout à coup devient ferme. Non, répondit-il : *quod scripsi, scripsi.* « Quoi! continue Bossuet, cet homme « si mou, qui livre un innocent à la mort, de crainte de « choquer les Juifs, commence à devenir résolu pour sou- « tenir trois ou quatre mots qu'il avait écrits sans dessein, « et qui paraissaient de si peu d'importance! »

On sait le reste, et comment le dessein de Dieu se révéla tout entier. Bientôt Rome même, Rome la maîtresse, baissa la tête et porta plus d'honneur au tombeau d'un pauvre pêcheur hébreu, qu'aux temples de son Romulus, et se tint, dit encore Bossuet, plus honorée d'avoir reçu, en grec qui sentait l'étranger, une lettre du style de Paul, que de toutes les harangues de son Cicéron.

Dans le plan providentiel, la langue des Hébreux devait avoir les premiers honneurs. La première elle donna les divines Ecritures à la terre; elle fut aussi la première dans la liturgie. La langue grecque vint ensuite : déjà sanctifiée

[1] Bossuet, *Sermon sur la Circoncision de Notre-Seigneur.*

par la version des Septante, qui fut un si grand instrument des conseils divins, et par le privilége d'avoir reçu, en original, le livre de la Sagesse et le second livre des Macchabées, elle eut la gloire de donner au monde la plus grande partie du Nouveau-Testament. Enfin, la langue latine, la troisième, selon saint Jean, sur le titre de la croix, la troisième aussi dans l'ordre de la prédication évangélique, reçut bientôt le premier rang et l'autorité providentielle qui lui étaient réservés.

Lorque le prince des Apôtres, après avoir gouverné d'abord l'Eglise à Jérusalem, dans la cité des Hébreux, où le nom de Jésus avait été glorifié, puis bientôt après à Antioche, dans la cité des Grecs, où le nom de chrétien avait pris naissance, lors, dis-je, qu'il marcha enfin vers Rome, la cité des Latins, la capitale de l'empire et du monde, et y fixa la chaire suprême de l'enseignement catholique : alors la langue latine prit sa place parmi les grandes langues de la prière et de la foi; et cette place, comme il convenait, devint la première, à cause de la principauté principale de ce Siége, dont un père de l'Eglise gallicane, saint Prosper, a chanté la gloire en même temps que le grand évêque d'Hippone.

On comprend maintenant pourquoi, en relevant les grands avantages de l'étude forte, sérieuse, approfondie des langues et des littératures grecque et latine, je n'ai pas envisagé cette étude uniquement au point de vue général et commun de l'Education, telle que doivent la recevoir tous les jeunes gens, que la position sociale ou leurs talents destinent à remplir un rôle plus ou moins important dans la société.

Quelque élevé que soit ce point de vue, nous devons encore, comme catholiques, porter nos regards et nos pensées plus haut; et des considérations d'une autre nature et d'une importance plus grande encore se présentent à notre esprit, lorsque nous envisageons cette même étude des langues

anciennes dans ses rapports avec les plus grands intérêts de l'Eglise et de l'humanité tout entière, qui y ont été divinement rattachés.

C'est par là que je suis heureux d'achever ce que j'ai dû dire sur les hautes et mystérieuses destinées de ces langues choisies de Dieu.

Oui, je n'hésite pas à l'affirmer : il y eut dans l'inspiration, dans la naissance et dans le merveilleux développement de la langue, de la littérature et de l'esprit chez les Grecs et chez les Latins, un manifeste dessein d'en haut, appartenant à ce qu'on pourrait appeler avec justesse la *partie humaine*, et toutefois providentielle, *de la préparation évangélique.*

Dieu forme d'abord et polit pendant plusieurs siècles cette langue grecque, qui devait porter l'Evangile à tant de nations. Par les événements dont il tient le fil dans ses mains puissantes, il la répand d'avance dans le monde entier, afin d'ouvrir les oreilles des peuples à la prédication de ses Apôtres.

Athènes, Corinthe, fondent les écoles où les premiers docteurs du Christianisme doivent venir bientôt étudier les lettres, et prêcher le scandale de la croix.

Puis la langue latine reçoit de la langue grecque sa perfection ; Dieu s'applique visiblement à élever de toutes parts la parole et la pensée humaine, à mesure que le temps approche où son Verbe doit descendre pour parler à toute la terre. Le siècle d'Auguste et le siècle de Périclès se donnent la main. Et lorsqu'enfin la grande culture de l'esprit a convenablement préparé le monde à la prédication des dogmes divins, c'est alors que les grossiers pêcheurs de la Galilée sont envoyés, précédant les savants et les docteurs que leur sublime ignorance devait enseigner.

Et, chose admirable ! en même temps que Dieu préparait, par les travaux des plus grands esprits, les langues qui

devaient servir d'organes aux prédicateurs de son fils, il employait les mains des pionniers et des soldats romains pour ouvrir ces larges et grandes voies, où les pas des Apôtres devaient imprimer des traces si belles, et par où, s'il m'est permis de parler ainsi, devait passer l'Evangile, marchant à la conquête de l'univers et portant la lumière à toute la terre !

Enfin, cinquante jours après la résurrection de Jésus-Christ, la mystérieuse union des langues saintes se célèbre à Jérusalem, le jour de la Pentecôte.

Dieu, à Babel, avait divisé les langues, parce qu'il voulait disperser les hommes en châtiant leur orgueil ; mais, au Cénacle, lorsque la plénitude des temps fut venue, il donne à ses Apôtres, par une miraculeuse infusion, la science d'une parole toute divine, pour accomplir le rapprochement des nations dispersées et consommer la grande unité chrétienne. Dès lors, c'en est fait : le don des langues sacrées est fait irrévocablement à l'Eglise et au monde, et jusqu'à la fin des temps, la sainte Eglise catholique annoncera aux enfants de Dieu , sur la terre , la rédemption du Christ, et célèbrera le sacrifice de la croix, dans cet hébreu, dans ce grec et dans ce latin, dont la croix portait sur son front la mystérieuse inscription. Dès lors, la liturgie catholique devient un des liens les plus puissants des nations civilisées, et le témoignage impérissable de la fraternité des peuples appelés au Christianisme.

C'est elle qui relie à Rome, comme un centre commun de la prière aussi bien que de la foi, toutes les extrémités les plus lointaines de l'univers : c'est la langue de la patrie terrestre pour les enfants de Dieu : par elle, tous sont faits de nouveau, *labii unius et sermonum eorumdem :* tous peuvent unir leurs voix pour louer de concert le Père céleste ; et, au milieu même des nations où ils demeurent le plus étrangers les

uns aux autres dans les relations communes de la vie, ils s'aperçoivent avec bonheur qu'ils ne sont qu'un même peuple dans la prière et à l'autel.

Sans doute, le dessein de Dieu fut d'abord caché, mais véritable, et aujourd'hui il est manifeste; et, comme il arrive presque toujours, les hommes l'exécutèrent sans le connaître.

Qu'on ne s'y trompe donc pas : si nous étudions, comme d'autres, les langues et les littératures grecque et latine, ce n'est pas seulement parce qu'elles sont les plus belles langues que l'homme ait jamais parlées, et les archives immortelles des plus magnifiques créations de l'esprit humain ; ni parce que chacune d'elles fut, à son tour, le lien universel des peuples et le langage de la plus haute civilisation ; nous les étudions surtout, parce qu'elles sont pour nous deux langues consacrées, DEUX LANGUES SAINTES ; *parce qu'elles sont les langues de l'Église catholique, de l'Eglise grecque, de l'Eglise latine.*

Entrons dans quelques détails.

J'ai déjà parlé de l'hébreu.

Quant à la langue latine, nommer saint Augustin, saint Ambroise, saint Hilaire, saint Léon-le-Grand, saint Grégoire, saint Jérôme, saint Paulin, saint Bernard, saint Anselme, saint Thomas d'Aquin, saint Bonaventure, etc., c'est dire les noms les plus glorieux et les plus saints : c'est comme proclamer la doctrine catholique elle-même dans son expression la plus sublime et la plus illustre.

Nommer les conciles de Vienne, les conciles de Lyon, les conciles de Latran, le concile de Florence, et enfin l'immortel concile de Trente, c'est dire la plus haute autorité doctrinale et les décisions les plus augustes et les plus fermes qui furent jamais !

On l'a remarqué avec une profonde raison, la langue latine, donnant une vigueur et une précision singulière

à la parole, se prête admirablement à exprimer les vérités simples et absolues; sa noble simplicité, son tour énergique, sa marche régulière, lui font un caractère de grandeur et de dignité, uni aux charmes d'une douceur grave et d'une sainte harmonie, qui convient merveilleusement aux choses de Dieu.

Quant à la langue grecque, j'ai dit aussi quelque chose de sa nécessité pour nous et de sa gloire. Avant même la langue latine, elle est la langue de nos livres saints et d'une immense portion de la science de l'Eglise. Presque la moitié des conciles généraux sont écrits en grec; les Pères de l'Orient font, avec ceux de l'Occident, les deux grandes chaînes de la tradition. Ils sont, comme eux, dépositaires et témoins de la doctrine infaillible. Sans le secours de cette langue, tous ces oracles sont muets pour le théologien; sans cette clef, tous les plus riches trésors lui sont fermés.

Vainement aura-t-il recours à des traductions. Dans la discussion nécessaire des textes, jamais la traduction ne remplaça le texte même.

Non, il n'est pas possible d'entrer dans une grande et définitive étude de la théologie sans le secours de cette langue. Ne pourra-t-on pas se trouver, par exemple, arrêté tout d'un coup sur quelques passages du Nouveau-Testament, où le sens de la Vulgate, incertain quelquefois et suspendu, a besoin d'être déterminé par le texte original? Combien d'autres difficultés qui ne peuvent se résoudre que par cette voie?

J'insiste sur ce point : qu'on me le pardonne; mais je ne puis m'empêcher de regretter profondément que l'étude du grec ne soit pas plus *en honneur* parmi nous.

Sans doute on l'enseigne dans tous les Petits-Séminaires: mais, de bonne foi, où en est-on? où sont parmi nous les hommes qui lisent saint Basile, saint Athanase, saint Jean Chrysostome, dans leur texte véritable? Quels efforts nous

avons à faire pour relever sur ce point nos études à leur force, à leur dignité nécessaire ! Sans doute, je ne demande pas que tous nos curés de campagne lisent les Pères en grec : ils le feraient, que j'en bénirais Dieu ; ce serait pour tous un grand honneur et un grand profit, et, pour un plus grand nombre, le digne et saint emploi des regrettables loisirs que leur laisse l'indifférence des peuples ; mais pourquoi tous nos professeurs ne le feraient-ils pas ? Ils le pourraient bien plus facilement qu'on ne le pense ; et du reste, je rends hommage sur ce point au zèle et à la science de plusieurs.

Combien il importe du moins que nous résistions fortement à toutes les tentatives des ennemis de l'Eglise, ou même de ceux de ses imprudents amis qui cherchent à nous détourner, tantôt sous un prétexte, tantôt sous un autre, de l'étude approfondie du grec, et même de l'étude sérieuse du latin !

Laissons, s'il le faut, laissons le siècle marcher à l'aventure dans ses goûts et dans ses dégoûts d'étude ; le siècle est libre de rompre, s'il le veut, avec le grec et le latin ; nous ne le sommes pas.

N'oublions jamais que notre liturgie, nos canons, tous nos Pères, tous nos conciles, nos livres saints eux-mêmes, sont écrits dans ces langues. L'existence de la société laïque ne tient pas absolument à l'étude du grec, du latin ; la société spirituelle, l'Eglise ne peut s'en passer. La divine Providence, qui a confié à ces langues le sacré dépôt de la tradition, ne permet pas qu'on s'en passe. Nous ne devons jamais oublier que Dieu a fait de l'une d'elles, surtout, l'organe permanent du Christianisme catholique : c'est dans cette langue éternelle qu'il prononce ses oracles, qu'il a toujours parlé et qu'il parle encore à tous ses enfants dispersés sur la surface du globe. Eh bien ! cette langue, ne la négligeons pas !

Dans les écoles de l'Etat, on néglige étrangement le *latin;* on fait faire la philosophie en français; le *droit romain* lui-même, on ne l'enseigne, on ne le fait presque plus étudier qu'en français. Dans toutes les parties de la haute Education intellectuelle, littéraire et scientifique, on semble être convenu de se passer de la langue latine. Voilà ce que l'Eglise ne peut faire; voilà ce qu'elle ne peut souffrir; voilà ce qu'elle ne souffrira jamais dans ses écoles.

Si la philosophie s'enseignait, chez nous, en langue vulgaire, si l'étude du latin s'affaiblissait dans nos classes même littéraires, nos jeunes gens perdraient l'habitude de la langue ecclésiastique, qui ne serait bientôt plus pour eux qu'un idiome étrange. La désuétude, et, par suite, le dégoût de la langue, amèneraient pour eux l'éloignement et le dégoût de leur état; naturellement ces jeunes gens se porteraient plutôt vers des carrières dont les études n'offrent pas de pareilles difficultés; et ainsi se perdraient les vocations ecclésiastiques.

Il n'y aurait qu'un moyen d'éviter ces graves inconvénients, mais ce serait par un autre inconvénient non moins désastreux : il faudrait condamner la théologie à s'enseigner en français [1]. Il faudrait la soustraire à sa langue propre, à cause de la difficulté qu'auraient les élèves pour la parler et même pour la comprendre; mais de là, les saints Pères négligés, les conciles ignorés, les décrets des souverains Pontifes et toutes les lois de l'Église à peu près inconnus, tous les plus grands théologiens, tous les monuments les plus savants de la discipline et de l'histoire

[1] Je dois l'avouer : si j'ai applaudi au zèle et au labeur des traducteurs français de la *Somme* de saint Thomas, une telle entreprise m'a néanmoins attristé; et une invincible répugnance pour tout abaissement de la science sacrée me fera toujours souhaiter à de telles entreprises un médiocre succès parmi les ecclésiastiques.

ecclésiastique laissés dans l'oubli, et la science catholique tout entière abaissée!

Voilà jusqu'où va pour nous la question du grec et du latin. On le voit, ce n'est pas seulement, à nos yeux, une question d'amour-propre ou de goût littéraire plus ou moins respectable, c'est une question toute religieuse, c'est une question de conscience.

L'enseignement de ces langues est donc pour nous, chez nous, dans nos écoles, un droit imprescriptible, en même temps qu'un devoir sacré; nous ne pourrions, sur ce point, reconnaître à aucune puissance humaine un droit quelconque contre nous. Nous y mettrions notre vie, notre sang, s'il le fallait.

Mais si l'enseignement des langues et des littératures grecques et latines est d'une si haute importance, s'il exerce une influence profonde et décisive sur la haute Éducation intellectuelle en général, si c'est de plus, en particulier, une nécessité religieuse, un droit essentiel pour l'Eglise, c'est donc aussi pour nous, à double titre, une rigoureuse obligation. Voilà ce que nous ne devons jamais mettre en oubli.

Non, ce n'est point au nom d'une vaine gloire littéraire, c'est au nom des intérêts les plus sacrés, que nous devons dévouer de persévérants efforts à établir et à maintenir dans nos écoles les plus solides, les plus fortes, les plus grandes études classiques; c'est au nom d'un honneur et d'une sagesse inviolables, que nous devons résister et tenir ferme contre toutes les innovations et les témérités du temps où nous vivons : temps plein de périls au dedans et au dehors, temps où le présent ne semble travailler qu'à déshériter l'avenir de toutes les plus précieuses richesses du passé; mais temps aussi où la grande parole de saint Paul ne doit pas cesser de retentir aux oreilles de nos consciences : *Depositum custodi!*

J'ai laissé ici, je le sens, mon esprit s'élever à des considérations plus hautes que la simple question des langues et des littératures humaines : à leur occasion, je suis entré, comme dit le Psalmiste, jusque dans les secrets et dans les puissances du Seigneur : *Non cognovi litteraturam, introïbo in potentias Domini.* En finissant toutefois, et c'est par là que j'achève, je ne puis m'empêcher de jeter encore un regard sur le merveilleux dessein de la Providence, dans le choix qu'elle fit des langues et des littératures parlées et cultivées par les hommes et par les peuples les plus célèbres, pour servir ici-bas à l'accomplissement des œuvres de sa miséricorde :

Et j'irai jusqu'à dire que, comme Dieu choisit autrefois les quatre grands empires, les Assyriens, les Perses, les Grecs et les Romains, pour concourir, bon gré, mal gré, à l'accomplissement de ses desseins et de ses prophéties, et préparer les voies à Jésus-Christ et à son empire éternel, de même aussi des langues privilégiées ont été choisies de Dieu, préparées de loin, et mises par sa Providence au service de la vérité et de son Eglise, pour le salut du genre humain.

L'HÉBREU d'abord : cette belle langue des Esprits, comme on l'a si bien nommée, qui, par sa brièveté, sa profondeur, sa simplicité, sa solidité, est de tout point digne de ce nom ; où l'art, s'il y en a, est tellement simple et grand, qu'il ne laisse jamais voir que la nature; et qui a d'ailleurs cette gloire unique, que le livre où elle se conserve tout entière est nommé le livre par excellence : LA BIBLE.

Chose digne d'être remarquée! Dieu s'est réservé l'hébreu.

Tout ce qui a été écrit *humainement* en cette langue a péri. Les seuls grands auteurs juifs dont il nous reste des livres ont écrit en grec : témoin Philon et Josèphe. Il ne

demeure de l'hébreu que les livres inspirés [1]. C'est la langue de Dieu même, la langue des patriarches, la langue des prophètes, la langue de Jésus-Christ : langue sainte excellemment!

Mais lorsque le temps fut venu de donner la bonne nouvelle au monde, Dieu choisit et prépara deux autres langues : toutes deux merveilleusement en harmonie avec les deux plus grands et plus beaux caractères du christianisme : la vérité et la charité.

LE LATIN : langue profonde, pénétrante, énergique, sublime, majestueuse : langue aux inpirations fortes, aux audaces heureuses, disait autrefois le poëte!

Et placuit sibi, natura sublimis et acer,
. . . . *Feliciter audet* [2].

Et toutefois, elle n'oublie jamais la gravité qui est le fond de sa nature : c'est bien de la langue romaine, telle surtout que l'ont parlée les Papes, qu'on peut dire ce que disait un ancien philosophe : Notre langue est grave, mesurée, circonspecte; elle sent sa dignité et la fait sentir : *Romanus sermo se circumspicit; et se æstimat et præbet æstimandum* [3].

LE GREC : langue gracieuse, variée, flexible, harmonieuse, tendre, délicate, insinuante!

En sorte que la sainte Église catholique, à qui Dieu a donné ces deux langues pour se faire entendre au genre humain, parle tout à la fois la langue de l'autorité la plus haute et celle de la grâce la plus persuasive; la langue de la force et celle de la douceur, la langue de la majesté et celle de la bonté, comme le disait encore ce philosophe : *Latinæ linguæ potentia, linguæ græcæ gratia* [4].

[1] Les livres rabbiniques ont été écrits dans une langue corrompue, très-différente de l'hébreu de la Bible.

[2] HORACE, ép. I, liv. II.

[3] SÉN., 3, 343.

[4] SÉN., 10, 292.

Quintilien écrivait autrefois : « Nous ne saurions avoir « autant de simplicité et de délicatesse que les Grecs: « ayons plus de force! Ils l'emportent sur nous par la « facilité du style; sachons l'emporter sur eux par le poids « et la gravité de nos discours. La richesse de leur langue « fait que la propriété des termes est plus en leur pou- « voir; surpassons-les par la profondeur de notre lan- « gage[1]. »

Tous ces avantages réunis, la sainte Église catholique les possède par le bienfait de Dieu; et tout ce que les princes de l'esprit humain, tout ce que les prophètes inspirés du Seigneur, tout ce que les évangélistes et les docteurs ont jamais fait entendre de plus grand à l'oreille des hommes, la sainte Église catholique le sait, le redit, l'enseigne dans ces trois langues, qui ont été pour elle consacrées au Calvaire.

Et, s'il m'est permis de l'ajouter, afin que rien ne manquât au service de la vérité et de l'Église, une quatrième langue a été associée dans une certaine mesure à la gloire des trois premières.

Une nation a été dite la fille aînée de l'Église; un royaume a été nommé le royaume très-chrétien; et la langue parlée chez cette nation, formée des plus fortes et des plus belles inspirations de la langue latine et de la langue grecque, est devenue, à son tour, une des plus admirables langues que les hommes aient jamais parlée, un nouveau lien de la civilisation européenne et catholique, et une des plus grandes voix de la prédication sacrée.

Par un rare bonheur et un privilége de la jeunesse française, cette langue est nécessairement pour nous une langue classique, et je dois enfin maintenant lui donner dans ce livre la place qui lui est due.

[1] Quintil., *Instit.*, XII-10.

CHAPITRE VII

Le français.

LANGUE ET LITTÉRATURE FRANÇAISE

Nous en avons dit assez à la louange des langues grecque et latine, pour mettre hors de doute leur droit à la prééminence dans nos études classiques. Ce droit, elles le partagent avec la langue française; et, à vrai dire, l'affinité du français avec le grec et le latin n'est pas un de leurs moindres titres à notre estime.

Il ne sera donc pas inutile d'ajouter ici quelques mots à la gloire de notre langue maternelle ; et nous serons heureux et fiers de constater, comme d'importants témoignages nous y autorisent, que le français étant le premier des dialectes modernes, comme le grec et le latin furent les premiers des dialectes anciens, nos études, par un merveilleux concours, embrassent les trois plus belles langues qui aient jamais été parlées dans le monde civilisé.

La langue française, comparée à ses rivales, ne vaincra pas, sans doute, chacune d'elles dans ce que celle-ci aura précisément de plus avantageux et de plus saillant : l'espagnol, il faut en convenir, a plus de majesté, l'italien plus de douceur, l'anglais plus d'énergie, l'allemand plus de richesse; mais la langue française, par un sage tempérament de ces qualités diverses, et les alliant d'ailleurs avec celles qui lui appartiennent en propre, telles que la clarté, la précision et une marche toujours rationnelle et logique, l'emporte sur toutes les autres, et a plus de droits que toute

autre à conserver l'espèce d'empire universel qu'elle a conquis depuis environ deux siècles.

« La langue française, dit M. Michaud, de l'Académie, « n'a point l'afféterie de la langue italienne ; elle n'a pas « l'enflure de la langue espagnole, elle a beaucoup moins « d'exagération dans le style figuré ; elle est soumise à des « règles plus certaines que la langue allemande ; elle a « moins de néologisme que la langue anglaise. »

Tous ces avantages ont dû lui mériter une honorable préférence sur ses rivales.

Je ne viens point ici, on le comprend, déprécier les langues étrangères, et louer outre mesure la langue française à leurs dépens. Cela ne serait ni généreux, ni vrai, et je n'ai d'ailleurs aucune autorité pour le faire. Mais c'est à des étrangers, et à nos rivaux eux-mêmes, que j'ai ouï dire ce que je crois pouvoir répéter, à savoir, que l'espagnol a souvent une force outrée et une grandeur fastueuse ; l'italien une fade douceur ; l'allemand une incertitude grammaticale décourageante et une obscurité de style quelquefois impénétrable. La Harpe disait que l'anglais a une inconcevable prononciation qui semble heurter les principes de l'articulation humaine, qui le sépare de toutes les langues du monde, et qui lui rend applicable le vers que Virgile appliquait autrefois à la position géographique du pays où on le parle :

Et penitùs toto divisos orbe Britannos.

En faisant la part de l'humeur qui inspirait ici La Harpe, il faut bien avouer que la prononciation anglaise est d'une étrangeté excessive.

Et on peut ajouter enfin, avec vérité, que le français évite la plupart de ces inconvénients, et offre à la place les plus grands avantages.

« On peut, en parlant français, disait déjà Bossuet, join-

« dre la délicatesse et la pureté attique à la majesté ro-
« maine; et quelque peine qu'ait l'Italie d'abandonner tout
« à fait l'empire, elle est prête à nous céder celui de la po-
« litesse et des sciences.... Les véritables beautés du style
« se découvrent de plus en plus dans les ouvrages français,
« puisqu'on y voit la hardiesse qui convient à la liberté,
« mêlée à la retenue, qui est l'effet du jugement et du choix.
« La licence est restreinte par les préceptes; et, toutefois,
« une trop scrupuleuse régularité, une délicatesse trop
« molle n'éteint pas le feu des esprits, n'affaiblit pas la vi-
« gueur du style.

« Ainsi, nous pouvons dire que la justesse est devenue le
« partage de notre langue, qui ne peut plus rien endurer
« ni d affecté, ni de bas; si bien qu'étant sorti des jeux de
« l'enfance et de l'ardeur d'une jeunesse emportée, formée
« par l'expérience et réglée par le bon sens, elle semble
« avoir atteint la perfection qui donne la consistance[1]. »

Certes, il appartenait à Bossuet de marquer ainsi d'une main ferme et sûre le génie et le beau caractère de la langue française, lui, qui a été un des créateurs les plus puissants de cette langue, et qui a si admirablement contribué à l'élever, à l'enrichir et à la fixer.

Nous ne devons toutefois rien exagérer ici : sans aucun doute, la langue française n'a pas la mélodie et la grâce de la langue grecque, la majesté et la vigueur de la langue latine; Fénelon seul peut-être parmi nous lui a donné cette grâce hamonieuse et Bossuet cette mâle grandeur. Tous deux ont eu quelques heureux imitateurs, mais jusqu'à ce jour les héritiers de leur génie ont été rares.

Il faut aussi reconnaître, avec Rollin, que notre langue n'a pas cette riche abondance de termes et de tours heureux propres à la langue latine, propres surtout à la langue

[1] *Disc. à l'Acad. franç.*, t. XLIII, p. 28 et 29.

grecque ; elle ne connaît point l'art de varier à l'infini la force et la signification des mots, soit dans les noms, soit dans les verbes, par la variété des propositions, par la composition même des mots, toujours si habile et quelquefois si ingénieuse et si profonde dans le grec et le latin.

Les diminutifs, qui donnent au latin et au grec tant de délicatesse, lui sont à peu près inconnus, ou au moins n'appartiennent chez elle qu'à un langage très-familier.

Les comparatifs et les superlatifs, qui ajoutent, avec précision, dans le grec et le latin, tant de force au discours, elle les ignore.

Le genre neutre lui manque.

Enfin, elle semble quelquefois gênée et contrainte; sa construction, asservie à la nécessité d'un certain ordre et d'un certain arrangement des mots, ne lui laisse que rarement la liberté d'une heureuse transposition.

« Elle n'ose jamais, dit Fénelon, procéder que suivant
« la méthode la plus scrupuleuse et la plus uniforme de la
« grammaire : on voit toujours venir d'abord un nominatif
« subtantif, qui mène son adjectif comme par la main ; son
« verbe ne manque pas de marcher derrière suivi d'un ad-
« verbe qui ne souffre rien entre deux, et le régime appelle
« aussitôt son accusatif qui ne peut jamais se déplacer ; —
« s'il y a là-dedans une logique plus exacte, c'est aussi, dit
« Fénelon, ce qui exclut toute suspension de l'esprit, toute
« attention, toute surprise, toute variété, et souvent toute
« magnifique cadence. »

La quantité, qui contribue tant au nombre et à l'harmonie du discours, n'a pu se faire admettre dans le français ; l'absence d'accent dans les mots fait que toutes les syllabes, sauf les muettes, demandent un temps égal pour être articulées. De plus, les terminaisons sont toujours les mêmes dans tous les cas de ses noms, et dans la plupart des temps de ses verbes.

Toutefois, bien que la langue française semble destituée en partie de tous ces secours et de tous ces avantages, qui font la beauté, la richesse et la force des langues grecque et latine, Bossuet vient de nous révéler, dans ce qui fait le caractère propre du génie de notre langue, ce qui fait aussi sa supériorité sur toutes les langues modernes, et l'égale, sous ce rapport, aux plus belles langues anciennes.

C'est cette justesse, cette netteté, cette précision, cette simplicité, cette clarté, cette *franchise* naturelle, si je puis m'exprimer ainsi, qui est le trait distinctif de la langue française, celui qui la rend si propre à l'éloquence et aux affaires, aux sciences et à la vie, celui qu'elle ne peut perdre dans cesser d'être elle-même.

C'est ce franc génie qui lui donne, comme le disait Fénelon, une diction simple, précise et dégagée, où tout se développe de soi-même et va au-devant du lecteur.

C'est ce qui a fait de cette langue, longtemps si confuse et si mêlée, une langue nette, facile, rapide; brillante, quand il le faut; toujours naturelle et vive.

Voilà aussi pourquoi la langue française est essentiellement ennemie de l'affectation et de l'enflure, de l'obscurité et du néologisme : la recherche, les raffinements, les expressions fausses et maniérées ne lui iront jamais; et il a fallu de bien malheureux efforts pour faire d'une langue naturellement si précise, si juste et si claire, la langue recherchée, obscure, guindée et inintelligible du romantisme.

Sans doute, elle n'a pas la liberté des inversions grecques et latines; mais elle doit à son inspiration simple et libre, la lumière des expressions les plus vives, sa netteté concise, sa phrase naturelle, sa construction aisée, et je ne sais quel tour prompt et hardi, véritable instinct de l'esprit français.

C'est par de si heureuses compensations qu'elle se dé-

dommage de ce qui peut d'abord lui manquer, dit Rollin, et qu'elle devient capable de le disputer aux plus riches langues de l'antiquité. Aussi, dès le XVIe siècle, Henri Étienne osait dire que la langue française *tenait le second lieu entre tous les langages qui aient jamais été, et le premier entre ceux qui sont aujourd'hui.*

Ne pourrait-on pas ajouter ceci, que j'ai ouï dire à des étrangers beaucoup meilleurs juges que moi : que la qualité dominante de la langue française est cette *transparence* dans laquelle chaque esprit, chaque génie, se reproduit avec son originalité propre, sans prendre une teinte commune, comme il arrive en d'autres langues. Ainsi les écrivains français sont plus divers, plus originaux, plus eux-mêmes, moins colorés par leur langue, mais la colorant : elle est pour eux comme un pur cristal, qui prend la couleur de ce qu'il contient, au lieu de lui donner la sienne.

Le sens même des mots varie d'un auteur à l'autre, mais avec une facilité extrême.

Alfieri disait de la langue française : *C'est une sourde-muette.* Je ne saurais être de son avis. Elle manque d'intonation comme elle manque de couleur, c'est-à-dire qu'elle laisse l'intonation et la couleur individuelle se produire dans toute son originalité. Peut-être n'a-t-elle pas l'ouïe quelquefois si fine, le ton quelquefois si haut, et le discours verbeux de l'italien ; mais je ne regrette pas pour elle de tels avantages; et, quant à moi, je ne connais pas une langue qui entende mieux la pensée humaine et qui la parle avec plus de clarté : ces avantages valent tous les autres.

C'est la langue de la raison et du bon sens, langue vraiment spirituelle et philosophique. Bossuet, Fénelon, Descartes, Mallebranche, Leibnitz lui-même, ont élevé la philosophie, dans cette langue, à une clarté, à une splendeur telle, que Platon et Cicéron ne leur sont pas supérieurs : il s'en faut.

Dans les ouvrages de ces grands esprits, c'est la langue philosophique tout à la fois la plus noble, la plus pénétrante et la plus précise.

Voltaire, un jour, la nomma une *pauvre orgueillleuse :* c'était une grossière et gratuite injure.

Voltaire écrivait sans doute ces paroles dans un de ces moments où l'activité légère et superficielle de son esprit ne suffisait pas à son inspiration, et se refusait au travail. Voltaire, on ne l'ignore pas, ne se décida presque jamais à travailler sérieusement ; il ne savait ce que c'est que creuser, approfondir, méditer ; il ne voulait recueillir que des trésors faciles : la langue un jour les lui refusa ; il s'irrita contre elle, et, dans son dépit, il l'injuria. *Pauvre orgueilleuse*, lui dit-il ! mais l'insulte retombait sur l'insulteur.

Racine, après avoir travaillé, et fait *Athalie*, aurait parlé autrement.

L'auteur de la très-remarquable préface[1] du *Dictionnaire de l'Académie* (1835) fait observer avec grande raison que Voltaire *émonda* trop parfois le jet vigoureux de notre idiome, et n'en retint pas toutes les richesses. L'éloquent auteur ajoute que la langue de Voltaire, si correcte et si facile, a moins de nerf et de physionomie que celle du siècle précédent : je n'en suis pas surpris ; la langue doit nécessairement se ressentir des affaiblissements de la pensée et du caractère.

Boileau, du reste, avait répondu par avance à la plainte ingrate et injuste de Voltaire : *La langue française*, disait-il, *est riche en beaux mots*, *mais elle veut être extrêmement travaillée.*

[1] Je ne saurais trop recommander à tous nos professeurs, la lecture et la méditation attentive de cette belle préface. Pour ma part, je ne connais rien qui ait été écrit sur la langue française avec un intérêt plus élevé, des détails plus curieux, une éloquence plus vive, des observations plus fines et plus profondes.

Travaillée par les grands hommes du XVII[e] siècle, par tous ces génies si laborieux, si patients et si forts, la langue française sut joindre à l'exactitude et à la précision dans le langage, la gravité, l'énergie et même la majesté.

Qu'y a-t-il, chez aucune nation moderne, je ne dirai pas de supérieur, mais d'égal à la belle et grande prose française de cette incomparable époque[1] ?

Au naturel et à la simplicité du style, elle sut unir non-seulement quelque chose de vif et d'ingénieux, mais des tours libres et hardis, une rare justesse, une noble élégance d'expressions, dans la naïveté même une grandeur, jusque dans l'austérité une politesse, une grâce tout à la fois sévère et touchante, et toujours une intelligence prompte, délicate et passionnée du vrai et du beau, avec une éloquence sérieuse et mâle : dans Bossuet, Fénelon, Pascal, La Fontaine, La Bruyère, Bourdaloue, on retrouve même ces anciens mots expressifs, où se remarquent toutes les nuances les plus profondes et les plus vives du sentiment et du penser français, et cet admirable mécanisme qui transforme et étend les expressions par leur rapprochement[2]. C'est là que, toujours sain et vigoureux, le français joint la force à la grâce, l'originalité au naturel, la simplicité à l'éclat, la profondeur à la délicatesse ; là que, dans le style le plus simple et le plus facile, il a toujours quelque chose d'agréable et d'énergique.

Et voilà aussi ce qui a fixé la langue française et fait de la littérature du XVII[e] siècle un type immortel.

[1] « Selon moi, dit avec raison et grande connaissance de cause M. Cousin, selon moi, c'est dans la prose qu'est notre gloire littéraire la plus « certaine. L'Angleterre, l'Allemagne, l'Espagne, l'Italie, ont des poëtes « égaux et quelquefois supérieurs aux nôtres ; mais quelle nation moderne « compte des prosateurs qui approchent de ceux de notre nation ? »

[2] Préface du *Dictionnaire de l'Académie*, 1835.

Dans les auteurs les plus ordinaires de ce grand siècle, on remarque surtout, avec une très-grande variété dans le style, dans la diction et même dans le vocabulaire, un accord des pensées, des expressions et des images, et toujours une convenance et un bon sens, qui donnent le plus vif et le plus profond plaisir à l'esprit; et si ces qualités solides ne font pas le caractère éminent du génie, elles en sont assurément le fond essentiel, et méritent seules une admiration durable.

Aussi, on peut le dire, la langue française est pour nos jeunes élèves une langue classique de premier ordre, non-seulement parce qu'elle se trouve être pour eux la langue maternelle, mais encore parce qu'elle est une des plus belles langues littéraires de l'Europe.

Je le dois ajouter enfin : nulle langue ne s'est d'ailleurs pliée mieux que la nôtre, avec plus de précision et d'habileté, à exprimer le détail des arts et des sciences ; dans Descartes, Pascal, Fontenelle et Buffon, dans M. Cuvier, dans M. Biot, et d'autres encore, elle sait être tour à tour simple, technique, et, quand il le faut, forte, brillante et colorée. Je suis heureux de rendre ici un nouvel hommage aux savants français qui, unissant le génie des lettres au génie des sciences, ont conquis dans le monde européen une si illustre popularité.

Jusqu'aux premières années du règne de Louis XIV, la langue française n'avait pas été fixée.

« Notre idiome, poussé en tous sens par les modes étrangères de la cour, le travail des savants, la libre confusion des dialectes populaires, était tantôt *italianisé*, tantôt *latinisé*, et tantôt *gasconnait*. Cette inconstance, cette mutabilité de la langue allait diminuant, mais elle durait encore à une époque avancée de notre histoire; et, vers 1650, Pélisson disait en propres termes : « Nos auteurs les plus

« élégants et les plus polis deviennent barbares en peu « d'années[1]. »

Bossuet se plaignait aussi avec amertume de cette mobilité perpétuelle de la langue française, de ses variations si brusques et si fréquentes, et sa plainte prenait quelque chose de la hauteur et de la fierté de son génie : « Notre « langue, disait-il, pouvait-elle promettre l'immortalité, elle « dont nous voyions tous les jours passer les beautés, et « qui devenait barbare à la France, même dans le cours de « peu d'années! »

Grâce à Bossuet lui-même et aux immortels génies dont il fut le plus grand, la langue française acquit, une des premières en Europe, ce caractère essentiel de fixité, sans lequel tous les autres caractères les plus beaux d'une langue ne tiennent pas. Ce qui a fait dire ingénieusement que le peuple qui passait pour le plus inconstant et le plus léger fut le premier qui eût une langue invariable.

Il ne faut pas croire, toutefois, comme les écrivains romantiques ont bien osé le dire, qu'une langue fixée soit une langue condamnée à l'immobilité et à la langueur. Non, une langue fixée est une langue faite et immuable dans son fond, autant que la condition des choses de l'humanité le peut permettre[2]; mais elle n'est pas une langue immobile et morte; elle se développe constamment, s'enrichit, s'élève, s'ennoblit sans s'altérer; comme elle s'épure et se dégage sans rien perdre.

Si j'osais, je lui appliquerais la parole de l'Écriture : *Una*,

[1] *Dictionn. de l'Académ.*, préface.

[2] Il y a une part à faire à l'altération nécessaire et légitime des langues, qui n'empêche pas leur durée. La langue latine est immortelle; mais que de modifications diverses elle a subies! Le latin de Tacite est plus éloigné du latin du siècle d'Auguste que notre français actuel ne l'est du français de Louis XIV, et cependant le latin de Tacite n'est pas méprisable assurément.

et in se permanens, innovat[1]; et j'ajouterais religieusement, avec l'écrivain sacré, que toute langue et tout discours et tout discoureur sont toujours entre les mains de Dieu : *In manu enim illius et nos et sermones nostri.*

La langue fixée conserve, en les polissant, les expressions que l'usage vulgaire entretient; elle adopte et légitime celles que le besoin fait naître; elle consacre celles que le génie a marquées d'un sceau immortel, et les fait survivre à tous les caprices de l'usage : expressions toujours vives et neuves; si je le puis dire, beautés toujours anciennes et toujours nouvelles, qui ne vieillissent jamais et ne sauraient périr, parce qu'elles sont la vive et pure splendeur du vrai!

C'est ainsi qu'au XVIIe siècle fut créée et fixée notre belle langue française.

Et c'est aussi par là que fut glorieusement imprimé à cette langue illustre ce caractère sublime d'originalité, dont il appartenait au génie de Bossuet de célébrer la gloire :

« Quoi donc, s'écriait-il, la langue française ne devait-« elle jamais espérer de produire des écrits qui pussent « plaire à nos descendants; et, pour méditer des ouvrages « immortels, fallait-il toujours emprunter le langage de « Rome et d'Athènes? Qui ne voit qu'il fallait plutôt pour « la gloire de la nation former la langue française, afin « qu'on vît prendre à nos discours un ton plus libre et plus « vif, dans une phrase qui nous fût plus naturelle, et qu'af-« franchis de la sujétion d'être toujours de faibles copies, « nous pussions enfin aspirer à la gloire et à la beauté des « originaux? »

Vainement a-t-on répété que le français étant né du grec et du latin, l'étude et l'imitation de ces langues ne permettaient pas à la nôtre d'être originale.

[1] *Livre de la Sagesse.*

Les grands écrivains du siècle de Louis XIV ont, en fait, décidé le contraire. Qui jamais étudia plus qu'eux les langues et les littératures grecque et latine? et qui eut aussi jamais une plus belle originalité? L'admiration pour les anciens les empêcha-t-elle de consulter notre foi, nos mœurs, notre caractère, notre génie national, et de puiser à toutes ces sources si riches de l'inspiration française? Bossuet n'a-t-il pas demandé à notre religion sainte les traits les plus frappants de sa mâle et sublime éloquence? Racine ne doit-il pas son chef-d'œuvre à cette même religion? N'est-ce pas elle qui lui inspira, aussi bien qu'à Corneille, les plus beaux vers dont jamais le théâtre ait retenti chez aucun peuple[1]? La Bruyère, en copiant Théophraste, a-t-il oublié de peindre nos mœurs et nos caractères? Bien plus, selon une juste progression, ces puissants imitateurs ont presque tous surpassé leurs modèles. Molière est au-dessus de Térence et de Plaute; Théophraste peut à peine être comparé à la Bruyère; La Fontaine éclipse Phèdre; Bossuet, au moins égal à Démosthènes par le génie, lui est supérieur par l'ordre d'idées où nos doctrines religieuses ont élevé son talent; Racine, enfin, perfectionne ce qu'il emprunte à Euripide, et l'emporte sur lui par les détails du style et les grâces de la diction[2].

Et puis enfin, il le faut dire, il y a un esprit, un génie français proprement dit, tout à fait indépendant de l'imitation antique, et qui perce surtout dans La Bruyère, Pascal, La Fontaine, Bossuet, Fénelon, et dans bien d'autres encore.

Voilà ce qui a donné à notre langue cette supériorité, cet empire universel qu'elle ne partage qu'avec la langue latine et avec la langue grecque.

[1] DUSSAULT.
[2] DUSSAULT.

Fénelon en célébrait déjà la gloire; il annonçait, dès son temps, que la langue française allait devenir la langue universelle de toute l'Europe et, pour ainsi dire, de tout le monde. *Les étrangers de tout pays, de tout âge, de tout sexe, de toute condition, se font aujourd'hui un honneur et un mérite de la savoir*, écrivait-il.

Et vingt années auparavant, Bossuet, allant au vif et au grand des choses, disait aussi :

« Il fallait que la France fournît tout ensemble et la « matière et la forme des plus excellents discours; qu'elle « fût en même temps *docte* et *conquérante;* qu'elle ajoutât « l'empire des lettres à l'avantage glorieux qu'elle avait « toujours conservé de commander par les armes; et cer- « tainement, Messieurs, ces deux choses se fortifient et « se soutiennent mutuellement. Comme les actions héroï- « ques animent ceux qui écrivent, ceux-ci réciproque- « ment vont remuer, par le désir de la gloire, ce qu'il « y a de plus vif dans les grands courages, qui ne sont « jamais plus capables de ces généreux efforts, par les- « quels l'homme est élevé au-dessus de ses propres « forces, que lorsqu'ils sont touchés de cette belle espé- « rance, de laisser à leurs descendants, à leur maison, « à l'État, des exemples toujours vivants de leur vertu et « des monuments éternels de leurs mémorables entre- « prises. Et quelles mains peuvent dresser ces monuments « éternels, si ce n'est ces savantes mains qui impriment « à leurs ouvrages ce caractère de perfection que le temps « et la postérité respectent? C'est le plus grand effet de « l'éloquence. »

Ce que Bossuet et Fénelon célébraient de leur temps, ce qu'ils voyaient commencer, nous le voyons aujourd'hui parfaitement accompli ; et le français est devenu en Europe la langue de la civilisation universelle.

Les hommes distingués de toutes les nations, rapprochés

par l'Éducation, par les mêmes goûts, par les mêmes jouissances d'esprit et les mêmes opinions; les gouvernements en relations perpétuelles de commerce, de guerre ou de paix; les peuples eux-mêmes, tributaires de leurs voisins pour les productions de l'industrie ou pour les progrès des sciences et des arts, avaient besoin d'une langue qui pût leur servir partout et leur tenir lieu de toutes les autres. Le français a été choisi, depuis l'abandon du latin, parce que l'Europe s'est naturellement arrêtée à une langue désormais fixée, qu'il ne lui faudrait point étudier à nouveau tous les vingt ans, et s'est trouvée d'ailleurs facilement inclinée à apprendre la langue du peuple qui s'exprimait avec le plus de clarté, de netteté, de solidité, en même temps qu'avec le plus d'esprit, de finesse et de verve contenue.

Vainement les nations jalouses de notre gloire essaieraient-elles ici de contester; elles déposent elles-mêmes en notre faveur.

En effet, dans la Hollande, en Prusse, en Autriche, en Bavière, en Russie, toutes les classes aisées apprennent et parlent le français; la Belgique et la Suisse, la Savoie et toutes les populations qui bordent le Rhin, parlent généralement français. Tous les traités diplomatiques qui ont lieu depuis 1815, entre deux ou plusieurs puissances étrangères, sont rédigés en français. Je lisais hier sur ce point les plus curieux détails dans un de nos grammairiens : ainsi, il paraît certain que dans les cours d'Allemagne et en Russie, la langue de cérémonie est la langue française; que les ordres du jour de l'état-major général de l'armée russe sont rédigés en français; que les congés délivrés par la Prusse au plus grand nombre de ses soldats sont écrits en allemand et en français; qu'à Londres, à Édimbourg, à Dublin, à La Haye, à Turin, à Iéna, à Francfort, à Leipsick, à Saint-Pétersbourg, à New-York,

à Philadelphie, à Smyrne, à Athènes, à Alexandrie, à Constantinople, à Québec, à la Nouvelle-Orléans, à Montevideo, on publie des journaux rédigés en français; qu'enfin, en Perse, le souverain a fondé des lycées pour enseigner le français aux jeunes Persans; et qu'à Boulak, à Constantinople, on a fondé aussi des écoles pour enseigner le français aux jeunes Musulmans, tandis que dans le royaume de Lahore, les Seikhs marchent sous le drapeau français, et leurs officiers leur commandent en langue française. Ainsi la France, qui ne le cède à aucune nation pour la science, pour l'industrie, pour l'éloquence, pour la poésie et les beaux-arts, est souveraine par sa langue.

Mais il y a ici pour nous une remarque importante et glorieuse à faire :

La langue latine avait été imposée par la force aux peuples vaincus.

La langue française partage avec la langue grecque cette gloire, que ce n'est pas la violence et la tyrannie qui ont propagé son empire : c'est l'ascendant pacifique de l'esprit et du génie littéraire; et si elle est aujourd'hui l'idiome principal de la civilisation européenne et du monde moderne, elle le doit surtout aux lettres, aux sciences, aux arts, à la religion, à l'influence sociale.

Voilà pourquoi toutes les cours de l'Europe parlent la langue française, et tous les peuples civilisés la savent ; voilà pourquoi cette langue ne saurait être désormais étrangère à aucun homme bien élevé. On l'a dit, et il est vrai : il y a comme une convention tacite qui fait que presque partout où deux hommes d'esprit, de nation diverse, se rencontrent, ils s'accordent à parler français [1].

Rollin, dès le XVIIe siècle, n'attribuait pas à une autre

[1] Préface du *Dictionnaire de l'Académie*.

cause la popularité européenne de la langue française. « Elle s'est emparée, disait-il, non par la violence des « armes ni par autorité, comme celle des Romains [1], mais « par sa politesse et par ses charmes, de presque toutes les « cours de l'Europe; les négociations publiques ou secrètes « et les traités entre les princes ne se font presque qu'en « cette langue; elle est devenue la langue de tous les hon- « nêtes gens dans les pays étrangers, et celle qu'on y « emploie communément dans le commerce de la vie « civile. »

Il faut enfin résumer tout ceci et conclure ce chapitre et ce livre.

Les qualités intimes qui distinguent notre langue maternelle sont donc, entre toutes les autres, un heureux mélange de précision et de clarté, de grâce et d'énergie, de simplicité et de grandeur, de solidité et de finesse, qui la rend propre à traiter toute sorte de sujets, à se plier à tous les styles, à tout exprimer et à tout peindre : cela est si vrai, que, malgré la pauvreté qu'on s'est plu à lui reprocher, les habiles écrivains de notre littérature classique ont su y trouver tout ce qui était nécessaire aux besoins de la raison, du génie et du sentiment. Enfin, à ces belles et rares qualités se joint le caractère d'universalité qui lui est désormais assuré, caractère qu'elle doit sans doute au concours d'événements extraordinaires qui ont, depuis deux siècles, placé presque constamment la France à la tête de l'Europe civilisée, mais qu'elle doit aussi, et plus encore, comme nous l'avons fait remarquer, à ses avantages intrinsèques, et surtout à cet état de perfection que les grands hommes du siècle de Louis XIV ont su lui donner, et qui, je l'espère,

[1] *Opera data est ut imperiosa civitas non solum jugum, verum etiam linguam suam domitis gentibus imponeret, per quam non deesset, imo et abundaret interpretum copia.* (S. Aug., *de Civ. Dei*, l. XIX.)

malgré la folie et la violence de tant d'efforts contraires, sera désormais à peu près immuable.

C'est donc avec confiance que m'adressant, avec Bossuet, aux écrivains de notre pays et de notre temps, je leur redirai ces remarquables paroles :

« La réputation toujours florissante de vos écrits, et leur « éclat toujours vif, l'empêcheront de perdre ses grâces; « et nous pouvons espérer qu'elle vivra dans l'état où vous « l'avez mise, autant que durera l'empire français, et que « la maison de saint Louis présidera à toute l'Europe. Con- « tinuez donc, Messieurs, à employer une langue si majes- « tueuse à des sujets dignes d'elle. L'éloquence, vous le « savez, ne se contente pas seulement de plaire; soit que « la parole retienne sa liberté naturelle dans l'étendue de « la prose, soit que resserrée dans la mesure des vers, « et plus libre encore d'une autre sorte, elle prenne un « vol plus hardi dans la poésie; toujours est-il véritable « que l'éloquence n'est inventée, ou plutôt qu'elle n'est ins- « pirée d'en haut, que pour enflammer les hommes à la « vertu. »

Belles et nobles paroles! Mais, hélas! la maison de saint Louis, là où elle règne encore, ne préside plus aux destinées de l'Europe, et la langue que nous parlons n'est plus la langue de Bossuet!

LIVRE III

DE LA GRAMMAIRE ET DES CLASSES GRAMMATICALES

J'arrive maintenant à la pratique, et il me faut dire enfin ce que doit être l'enseignement méthodique des langues classiques, pour accomplir convenablement l'œuvre de la haute Éducation intellectuelle.

Ici je descendrai aux plus petits détails; on voudra bien me le permettre : rien ne saurait être petit dans une si grande chose.

Il ne suffit pas, en effet, d'avoir posé les principes et établi une grande thèse dans sa généralité : il est nécessaire d'en montrer l'application et la pratique. Il ne suffit pas d'avoir prouvé que les *Humanités* sont le plus puissant moyen de la haute Éducation intellectuelle, et que les langues et les littératures latine et grecque sont, en même temps que la langue et la littérature française, l'objet principal et essentiel de l'enseignement dans les *Humanités* : il faut dire aussi comment tout cela doit être enseigné aux enfants, et qu'elles sont, entre toutes, les meilleures méthodes d'enseignement.

C'est ce que je vais essayer de faire.

En toute langue et en toute littérature, deux choses importent particulièrement :

1° La Grammaire;

2° La Rhétorique.

La Grammaire enseigne la langue elle-même, c'est-à-dire, les mots et leur orthographe *usuelle* ou *régulière :* puis, avec la *syntaxe*, la liaison des mots entre eux et l'exacte correction du discours; et avec la *méthode*, les idiotismes et les formes caractéristiques de la langue.

La Rhétorique enseigne la Littérature, c'est-à-dire, les belles-lettres, le bien dire, l'art du style, l'éloquence, les figures oratoires, la poésie, le rhythme, la noblesse, l'élévation, la beauté du langage.

L'Histoire et la Philosophie, qui ne peuvent être l'objet principal de l'enseignement dans les humanités, y occupent toutefois une place très-importante.

L'Histoire apprend à connaître les faits, les événements, les choses, les hommes, dont l'ignorance est absolument impossible *à tout honnête homme qui ne veut pas ignorer le genre humain*, comme dit Bossuet, à quiconque aussi veut étudier grandement une langue, une littérature quelconque.

La Philosophie, qui est la science des idées, devient la lumière de la *Grammaire*, le nerf de la *Rhétorique*, un guide pour la sagesse des études *historiques*, le digne et ferme couronnement des *Humanités ;* et, par là même, la grande et dernière préparation à toutes les sciences et à toutes les carrières.

Je traiterai donc successivement :

1° De la Grammaire et des études grammaticales;

2° De la Rhétorique et des études littéraires;

3° De l'Histoire;

4° De la Philosophie;

5° Des Sciences;

6° Enfin des Cours supplémentaires et accessoires;

Et d'abord, dans ce livre, de la Grammaire et des études grammaticales.

Sur ce sujet, j'ai dessein de poser et de résoudre les questions suivantes :

1° Quelle est l'importance de la *Grammaire* et des études grammaticales?

2° L'enseignement de la *Grammaire* est-il utile aux enfants?

3° Les trois *Grammaires* française, latine et grecque, doivent-elles être enseignées simultanément ou successivement?

4° Quel prix faut-il attacher au soin de l'*orthographe* usuelle et grammaticale?

5° Faut-il faire faire des *thèmes* aux enfants?

6° Comment doit être faite l'*explication* des auteurs pour être véritablement utile?

7° Combien doit-il y avoir de *classes grammaticales*, et quel est le plan des études à suivre en chacune d'elles?

CHAPITRE PREMIER

Considérations générales sur la haute importance de la grammaire et des études grammaticales. — Du dictionnaire.

I

Je ne suis pas de ceux qui méprisent la grammaire et les grammairiens.

Quiconque aura médité la mystérieuse et puissante harmonie des mots, des idées et des choses, laquelle constitue le bon sens humain, pensera comme moi.

C'est ce que saint Augustin avait bien compris, lorsqu'il disait : *Grammaticæ pene divinam vim*[1].

Si les études classiques, si toutes les fortes études périssent en France aujourd'hui, et avec elles le bon sens de tant de choses, ce n'est point parce que les maîtres de rhétorique et les professeurs de belles-lettres sont difficiles à trouver; non : c'est parce qu'on ne rencontre presque plus d'hommes qui consentent à être pofesseurs de grammaire, ou qui sachent l'être.

Les LHOMOND nous manquent. La science modeste et profonde, l'abnégation, le dévoûment et toutes les vertus de cet homme admirable n'existent plus.

On le sait : dans la grande école normale, où se préparent les professeurs de l'enseignement officiel, l'agrégation grammaticale est généralement dédaignée : parmi ces jeunes gens, qui tous cependant ne sauraient avoir les plus hautes aptitudes, on n'en voit guère qui se dévouent par vocation à devenir professeurs de sixième. Il ne faut rien moins que l'ordre impérieux des chefs universitaires et la crainte du service militaire pour y décider quelques rares et malheureux candidats.

Dans le clergé même, où le bon sens des choses et le dévoûment devraient se mieux conserver, les professeurs de sixième ne se trouvent pas facilement.

Le fait est qu'on ne rencontre presque plus nulle part, ni maîtres qui veuillent sérieusement enseigner la grammaire, ni, par suite, des enfants qui veuillent sérieusement l'apprendre.

Presque partout on dirait qu'il y a entre les professeurs et les élèves une entente secrète, et comme un funeste accord, pour ne plus faire de véritables études grammaticales, et, par une conséquence nécessaire, pour ne faire

[1] *De Ordine.*

plus tard nulle étude digne de ce nom : c'est ce qui est cause qu'en France, la plupart des élèves de rhétorique, après huit ou dix ans de collége, ne sont pas même de bons élèves de cinquième.

Enfants et maîtres ont grand tort : il y a là un aveuglement déplorable. Cet aveuglement s'explique et s'excuse peut-être chez les enfants : mais il est inexplicable, il est inexcusable chez les maîtres.

En fait de science, rien n'est méprisable ; et les plus superbes dédains ne sont que des lâchetés d'esprit et des ignorances. Le plus souvent on ne méprise que ce qu'on ignore, et ce qu'on n'a pas le courage de savoir.

II

Et qu'y a-t-il donc, que peut-il y avoir de si méprisable dans la science grammaticale?

Quels que soient les aspects sous lesquels je la regarde, cette science me paraît des plus considérables. Je n'en connais guère qui puisse avoir un plus grand intérêt d'esprit pour des professeurs intelligents : je ne dis pas assez, elle est capitale même, et tout à fait fondamentale :

Et d'abord, par cette raison très-simple qu'elle enseigne ce qu'on veut, ce qu'on doit vouloir apprendre avant tout, ce qu'il y a de plus nécessaire à savoir, la langue.

C'est la grammaire qui, la première, enseigne les *mots*, leur valeur essentielle, leur signification précise ; les mots simples, composés, dérivés : leur nature, leurs espèces, leurs divers rôles, leurs différents aspects, leurs racines, leurs désinences. Elle est entre les mains de ceux qui étudient et qui enseignent, comme le *premier dictionnaire* de la langue qu'ils veulent connaître ou enseigner.

Elle fait plus ; non-seulement elle donne la science des mots, mais elle enseigne aussi la *syntaxe*, c'est-à-dire, la liaison régulière, légitime, des mots entre eux : par là,

elle est le code de la langue, mais un code plein de lumière, qui révèle comment, par quels principes, en vertu de quelles lois, par quelle secrète et profonde harmonie, les diverses espèces de mots peuvent se joindre ensemble, et s'associer, pour construire et former des phrases, pour lier les phrases entre elles, et enfin composer le discours.

Puis, avec la *méthode*, la grammaire met le sceau à la connaissance parfaite du langage : elle enseigne la convenance, la variété des tours, la justesse et la propriété des termes, l'originalité des expressions, l'élégance des formes, le caractère, le génie propre d'une langue.

Pour tout cet excellent enseignement, la *Grammaire* a un aide, un auxiliaire puissant, que je dois nommer avec honneur : c'est le *Dictionnaire,* dont j'aurai bientôt de grandes choses à dire.

Je le demande maintenant : qu'y aurait-il donc de méprisable en tout cela, même pour les esprits les plus distingués ?

Non, non : la légèreté et la suffisance peuvent seules mépriser un art dont le résultat définitif est de nous faire parler comme il faut, de nous révéler la valeur naturelle des diverses parties du discours, de nous faire connaître le sens de toutes les expressions qui peuvent y rentrer, et la raison intime de chaque chose ; un art qui nous fait discerner avec précision et certitude les diverses acceptions des mots, selon la place qu'ils occupent et les diverses relations qu'ils ont entre eux ; un art enfin qui, dans la lecture des auteurs, nous aide à trouver le sens exact des passages les plus difficiles[1].

Car il faut bien dire aussi quelque chose de cet autre avantage que la grammaire seule peut offrir : n'est-ce pas elle, comme le remarque Fénelon, qui donne la facilité de se

[1] *Grammaire de Port-Royal.*

rendre une langue familière, et l'espérance bientôt justifiée de trouver, en un seul volume, la solution de toutes les difficultés qui arrêtent dans la lecture des grands écrivains étrangers?

« J'en ai fait souvent, disait Fénelon, l'expérience avec « des Espagnols, des Italiens, des Anglais et des Alle- « mands même : *ils étaient ravis de voir qu'avec ce secours « médiocre, ils parvenaient d'eux-mêmes à entendre nos « poëtes français plus facilement qu'ils n'entendent ceux « même qui ont écrit dans leur propre langue, et qu'ils « se croient cependant obligés d'admirer, quoiqu'ils « avouent qu'ils n'en ont qu'une intelligence très-impar- « faite.* »

Fénelon pensait même que l'étude de la grammaire est nécessaire non-seulement à ceux qui étudient des langues étrangères, comme le grec ou le latin, mais à ceux même qui ne veulent connaître que leur propre langue, et qui peuvent trouver, dans l'usage du monde et dans le commerce des honnêtes gens, ce qui aide naturellement à bien parler, ce qui en donne comme l'habitude instinctive.

« Les Grecs et les Romains, dit-il, ne se contentaient pas « d'avoir appris leur langue naturelle par le simple usage; « ils l'étudiaient encore dans un âge mûr par la lecture des « grammairiens, pour remarquer les règles, les exceptions, « les étymologies, les sens figurés, l'artifice de toute la lan- « gue et ses variations. »

III

Mais ce n'est pas tout. La grammaire ne se borne pas à enseigner la langue : elle est par là même une condition essentielle de l'enseignement des belles-lettres : éloquence, poésie, littérature, grave ou légère, seront toujours des études impossibles, ou singulièrement médiocres, pour tous

ceux qui auront négligé le préliminaire indispensable de la grammaire et des études linguistiques. C'est ce que disait Quintilien[1] :

« On voit par là ce qu'il faut penser de ceux qui se « moquent de cet art, comme s'il ne roulait que sur des « bagatelles, et qu'il n'y en eût pas de plus mince. Pour « moi, je tiens que si notre orateur n'y est consommé, le « grand édifice que nous méditons d'élever aura la des- « tinée de tous les édifices qui manquent par les fonde- « ments. »

C'est le langage du bon sens : il est manifeste que la grammaire étant à l'éloquence et à la poésie ce que le fondement est à l'édifice, si la science grammaticale n'est solidement et profondément établie dans l'esprit, *tout ce que l'on y mettra ensuite*, disent énergiquement les grammairiens de Port-Royal, *tombera par terre* : c'est le mot de Quintilien : QUIDQUID SUPERSTRUXERIS, CORRUET.

Pourquoi voyons-nous que les classes littéraires sont si faibles dans la plupart des colléges, à ce point que, sauf peut-être à Paris, et encore pour les prédestinés du *grand concours*, l'éloquence, la poésie, la littérature grecque et latine, n'existent presque plus que de nom? Pourquoi voyons-nous les aspirants au baccalauréat pâlir à l'idée d'avoir à faire, sans trop de contre-sens et sans faute d'orthographe, une version de troisième ou de quatrième? C'est qu'il n'y a plus d'études grammaticales.

Voilà pourquoi aussi je ne saurais qu'applaudir aux efforts tentés récemment pour relever, dans la plus grande école littéraire de l'Etat, l'honneur de la grammaire; et je dirai volontiers, avec le rapporteur du grand conseil de l'Instruction publique, « qu'en exigeant que l'étude des langues

[1] *Quo minùs sunt ferendi, qui hanc artem, ut* TENUEM AC JEJUNAM, *cavillantur, quæ nisi oratoris futuri fundamenta fideliter jecerit, quidquid superstruxeris, corruet.*

« soit liée intimement à celle des littératures, le nouveau « règlement ne rend pas moins service aux lettres fran- « çaises qu'à l'enseignement public. Tout ce qui est donné « à l'étude d'une langue tourne, en effet, au profit de la cul- « ture littéraire. Sans la connaissance raisonnée et fine des « langues, le goût des lettres peut n'être qu'un piége pour « certains esprits, en les livrant à l'admiration inconsidérée « d'ouvrages mal écrits, parce qu'ils sont mal pensés. « Avec un fond solide de langues, on résiste mieux aux « changements du goût qui amènent ou précipitent d'autres « changements plus funestes, et l'on contribue à prolonger « les belles époques des langues, ou à en retarder le dé- « clin. »

Mais il existe de tout ceci une raison plus fondamentale et plus décisive; je dois la donner en ce moment.

Sans rappeler ici l'accord essentiel des mots, des idées et des choses, et l'harmonie nécessaire qui se trouve entre les langues, les littératures et les facultés humaines, il est bien manifeste qu'on ne peut étudier la littérature d'une langue, dans cette langue même, si l'on ne sait pas la langue, ou si on la sait mal.

Il y aurait là un obstacle *matériel*, et par là même invincible. L'ignorance des mots et des règles grammaticales, qui doivent en déterminer les rapports, met l'esprit dans l'impossibilité absolue de produire sa pensée; et en supposant même que l'imagination d'un littérateur se remplisse des tableaux les plus riches, empruntés immédiatement au spectacle de la nature, sans le langage, ces tableaux demeureront tout au plus dans son esprit; ils y seront même en confusion, et à plus forte raison lui sera-t-il impossible de les écrire jamais pour d'autres. Et dans l'étude des auteurs, comment atteindra-t-il l'élégante exactitude de la traduction, s'il a à peine l'intelligence du texte? N'est-il pas évident qu'il n'aura pas, en écrivant, la liberté de pensée,

la facilité de style, la grâce, la finesse et l'énergie de l'élocution, s'il peut à peine éviter les barbarismes et les solécismes?

En un mot, les langues sont tout à la fois le fond, la matière première et l'instrument des études littéraires. Vouloir enseigner ou étudier une littérature et n'en pas connaître la langue, c'est vouloir façonner une matière qu'on ne possède point, modifier une substance qu'on n'a pas sous la main, et cela même sans l'instrument indispensable!

Encore une fois, voilà pourquoi on voit tant de jeunes gens qui, après huit ou dix années d'études, sont incapables de rien penser, de rien écrire dans aucune des langues classiques.

Mais je dois ici m'élever à des raisons, non pas plus solides et plus décisives, mais peut-être plus hautes encore que celles qui précèdent.

IV

En effet, l'étude sérieuse et bien faite de la grammaire peut offrir des avantages de l'ordre philosophique le plus élevé, en éclairant par la langue, la pensée même.

Je ne suis pas le premier à énoncer cette idée : Quintilien écrivait autrefois :

« La grammaire a des trésors cachés dans des profon-
« deurs admirables : à ceux qui savent la pénétrer, elle
« donne plus qu'elle ne semble promettre.

« *Grammatica plùs habet in recessu quàm fronte promit-*
« *tit.* Elle sait la philosophie, ajoutait-il, *nec ignara philo-*
« *sophiæ.* »

Si Quintilien parle ainsi, c'est qu'il avait découvert tout ce qu'il y a de philosophie, au fond de l'enseignement grammatical : « Que nul donc, disait-il, ne dédaigne les
« principes et les éléments de la grammaire, comme chose

« peu importante! » *Ne quis igitur tanquàm parva fastidiat grammatices elementa !*

Je n'hésite donc pas à l'affirmer; quiconque aura pris la peine d'aller au fond dans cette matière, sera étonné et ravi des curieuses découvertes qu'il y fera. Il verra que la grammaire, si étroitement liée, comme elle l'est, à la philosophie, est une science digne des esprits les plus sérieux, les plus pénétrants, les plus élevés. Les faits qu'elle offre aux enfants simplement comme des faits, sont une source d'études profondes et pleines d'intérêt pour les maîtres ; et l'on sait que Lhomond, dont j'ai déjà prononcé le nom, cet esprit si distingué, — comme le démontrent les trois ouvrages religieux[1] qu'il nous a laissés, — s'y complut au point de ne vouloir jamais faire d'autre classe que la *sixième*, qu'il professa en effet durant vingt années. Sans nul doute, ce fut sa modestie tout évangélique, comme ce fut aussi son amour pour l'enfance, qui retint si longtemps auprès d'elle cet homme si capable des plus hauts degrés du professorat, mais il n'est pas non plus douteux que Lhomond trouva pour lui-même, dans l'enseignement grammatical, un grand charme d'esprit et un profit véritable.

Pourquoi donc, aujourd'hui, parmi les professeurs universitaires et parmi les professeurs ecclésiastiques eux-mêmes, cet éloignement des études de grammaire, ce dédain

[1] La *Doctrine chrétienne*, l'*Histoire de la Religion*, l'*Histoire de l'Église* : ce sont trois chefs-d'œuvre, surtout les deux premiers. Dans ces trois beaux ouvrages, Lhomond est, on le peut dire, le Bossuet de la jeunesse, comme il est le Tite-Live de l'enfance dans l'*Epitome historiæ sacræ* et le *De viris illustribus Urbis Romæ*. On ne sait pas assez que Lhomond avait d'ailleurs l'instruction la plus variée, et qu'entre autres il fut le premier maître du savant abbé Haüy, dans l'étude des sciences naturelles. Pour conserver sa santé et entretenir des forces nécessaires à tant d'utiles et modestes travaux, tous les jours, dans la belle saison, après sa classe du soir, cet excellent homme allait à pied de Paris à Sceaux, et dans les divers sentiers qu'il suivait à travers les prairies, il herborisait.

des *basses classes?* Pourquoi même cette dernière dénomination[1], avec le sens tout à la fois injurieux et impropre qu'on y attache? Pourquoi?

Je ne veux manquer de respect à personne; mais je suis obligé de dire que tout ceci nous fait peu d'honneur et prouve une appréciation au moins fort superficielle d'une des plus nobles professions intellectuelles, et une profonde inintelligence de la vérité des choses.

« Il en est de la grammaire, dit encore admirablement
« Quintilien, comme d'un sanctuaire : ceux qui pénètrent
« jusqu'au fond y découvrent tout l'art intérieur de la pen-
« sée humaine ; les choses les plus élevées et les plus déli-
« cates, capables non-seulement d'exercer l'esprit des en-
« fants, mais aussi de servir d'aliment à la science la plus
« haute et à l'érudition la plus profonde.

« *Interiora velut Sacri hujus adeuntibus apparebit multa*
« *rerum subtilitas, quæ non modo acuere ingenia puerilia,*
« *sed* EXERCERE ALTISSIMAM QUOQUE ERUDITIONEM AC SCIENTIAM
« *possit.* »

Et cela se conçoit; la *Grammaire*, en effet, nous apprend la *vérité* du langage, comme la *Rhétorique* nous en révèle la *beauté;* et, pour le dire en passant, voilà pourquoi la rhétorique, sans la grammaire, n'est rien.

L'une sourit plus aux esprits vifs et brillants qui donnent le branle à l'opinion; mais l'autre ne plaît pas moins aux esprits solides, et commande l'estime des hommes sensés : l'éclat et les jouissances de l'amour-propre se trouvent d'un côté; les graves jouissances de l'intelligence sont de l'autre, avec des services qui, pour être plus modestes, n'en sont pas moins réels et élevés. Le professeur de *Grammaire* et le professeur de *Rhétorique* me représentent deux architectes, bâtissant le même édifice : à tout prendre, celui qui

[1] Je voudrais qu'on dît : *Les classes élémentaires, les classes grammaticales.*

pose les fondements vaut à mes yeux celui qui pose le comble, et vainement l'un serait-il appelé à couronner l'édifice, si l'autre ne l'avait solidement assis sur une base ferme et bien assurée.

Saint Augustin était pénétré de toutes ces pensées, et il avait regardé plus avant encore, lorsqu'il ne craignait pas de dire ces mots énergiques, déjà cités : *Grammaticæ penè divinam vim, naturamque cognoscis.*

J'écrivais naguère à un habile et savant grammairien :

« Ce qui fait le prix supérieur de votre grammaire à mes « yeux, c'est le riche fond de science et de forte philosophie « qui s'y trouve. Dans votre grammaire, en effet, il ne se « rencontre point de règles arbitraires, de faits sans raison, « de règles sans logique, de conséquences sans principe. « Il s'y révèle partout clairement l'enseignement rationnel « des pensées, des mots et des choses, c'est-à-dire, la plus « haute philosophie du langage humain. . . . .

« . . . .

« Plus j'avance en âge plus je trouve profonde et élevée la « science des mots : plus c'est à mes yeux une philosophie « admirable. Votre livre a ajouté à ma conviction sur ce « point : vous m'avez fait retrouver dans l'étude de la gram- « maire les plaisirs d'esprit si vifs, si délicats et si profonds, « que m'ont donnés, toute ma vie, les hautes études philo- « sophiques. »

J'en dis autant du dictionnaire, qui n'est que la grammaire et la langue en détails.

En effet, quelles profondes vérités philosophiques sociales et religieuses même peuvent se découvrir dans la méditation attentive des vérités grammaticales, des *noms*, des *cas* divers, des *verbes* et des *temps*, etc.! J'en citerai un exemple entre mille, et je l'emprunterai à un philologue distingué, M. Romain Cornut :

« Dieu a donné la terre aux enfants des hommes :

« *Terram Deus dedit filiis hominum.* Voilà la source pre-
« mière de la propriété humaine. Peu après vient le travail
« de l'homme, et le droit de propriété que le travail lui
« donne sur l'ouvrage de ses mains. La grammaire con-
« sacre ces grands principes. Elle désigne par le *génitif*
« le rapport de la chose au propriétaire. Celui-ci est con-
« sidéré, à cause de son industrie, comme auteur ou créa-
« teur de la chose qu'il possède, et qui est censée émaner
« de lui. Le génitif (γένος) indique en effet, soit réellement,
« soit par analogie ou par figure, un rapport de génération
« ou d'origine. Que si l'on exprime la propriété par le
« datif, comme : *Hic liber est mihi* (ou *Terram dedit Deus*
« *filiis hominum*), c'est qu'il y a, comme le remarquent les
« jurisconsultes, deux sortes de propriétés : la propriété
« originaire, qui est le fruit du travail de l'homme; et la
« propriété transmise, qui est une attribution. Le datif,
« cas d'attribution, marque celle-ci : la propriété originaire
« est marquée par le génitif, cas d'origine[1]. »

Il serait facile de multiplier ces exemples, et de faire voir comment toutes les idées avec leurs nuances les plus délicates se réfléchissent dans les langues, et quelle haute philosophie se cache souvent sous l'enveloppe légère des mots. Sans doute, les enfants sont incapables d'une telle étude; mais, pour les maîtres, c'est une source adondante d'idées simples, vraies, nettes et profondes.

Que d'aspects religieux même peuvent se dévoiler à l'esprit dans l'étude de la grammaire !

[1] Ainsi, on le voit, voilà deux cas qui s'emploient pour exprimer le même rapport, le rapport de propriété, mais qui ne s'emploient pas toujours, pour cela, indifféremment : loin de là ; et la nuance de ces deux cas correspond à une nuance analogue dans la source de la propriété. Il est manifeste qu'on s'exprimerait fort improprement, si, pour faire entendre que Cicéron est l'auteur du livre des *Offices*, on disait : *Hic liber est Ciceroni ;* c'est *Ciceronis* u'il faut dire ici, sous peine de faire un grossier contre-sens.

Que d'admirables choses à dire, par exemple, sur l'immutabilité du *verbe* ÊTRE! Verbe étonnant, dont Dieu a fait son nom! son nom essentiel, glorieux, incommunicable. — Quel est votre nom? lui disait autrefois Moïse au désert. Le Seigneur lui répond : *Ego sum qui sum : — Je suis celui qui est.* — Verbe singulier! qui est en même temps le fond immuable de toutes les langues policées ou sauvages. riches ou pauvres, et qui nous sert pour tout dire, même nos erreurs; car, pour se tromper, dit quelque part M. de Maistre, il faut affirmer : ce qu'on ne peut faire sans une puissance quelconque du verbe ÊTRE, *qui est l'âme* DE TOUT VERBE.

Tant que ce verbe ne paraît pas dans la phrase, l'homme ne parle pas, il BRUÏT [1].

Variables et mobiles dans leurs formes indifférentes, toutes les langues se meuvent régulièrement et imperturbablement autour de ce verbe roi et dieu du langage humain : à ce point, que s'il venait à être effacé des langues des hommes, toute éloquence, toute poésie, toute science, toute raison, toute pensée humaine périrait. A l'heure où j'écris, ma plume ne tracerait plus sur ce papier que des figures sans réalité, et vous qui me lisez, n'y trouveriez plus aucun sens!

C'est peut-être une des pensées que saint Augustin avait méditées, lorsqu'il écrivait cette parole, que nous aimons à répéter : *Grammaticæ penè divinam vim!*

V

Qu'ils sont donc vains et légers ceux qui regardent les langues de l'Humanité, la Grammaire et le Dictionnaire, la science des mots enfin, chez une nation quelconque, comme choses méprisables et vulgaires! Pour moi, je ne sais rien

[1] PLUTARQUE. *Questions platoniques*, chap. 9, trad. d'AMYOT.

de plus grand. Sans doute ce dictionnaire et cette grammaire peuvent être plus ou moins riches, plus ou moins parfaits : mais, quels qu'ils soient, ne les tenez pas pour peu de chose; car enfin, dans une part plus ou moins noble, plus ou moins forte, plus ou moins élevée, plus ou moins étendue, c'est toujours la raison, c'est la sagesse, c'est la pensée, c'est la parole de l'Humanité.

Sans doute le dictionnaire d'une nation sauvage est indigent, borné, presque sans idées générales; matériel et grossier, presque sans notions spirituelles; toutefois, quand on y regarde de près, on y découvre encore souvent des lumières qui étonnent : la dignité du *roseau qui pense* même au désert, s'y fait toujours sentir. Mais, en retour, comprend-on tout ce qu'il doit y avoir d'élévation, de force, de justesse, de grandeur, d'horizon, de richesse intellectuelle, dans le dictionnaire des nations civilisées et chrétiennes !

Aussi fixer, constater, restaurer le sens des mots, conserver enfin le dictionnaire de la langue, est-il parmi nous le travail obligé, le droit et le devoir de la plus illustre société littéraire de la nation : et je le comprends; car, si le style est l'homme, une langue est la forme apparente et visible de l'esprit d'un peuple; et c'est là, de toutes les grandeurs, de toutes les propriétés nationales, celle qu'un peuple doit être le plus fier et le plus jaloux de conserver.

Un philosophe romain faisait aux grammairiens de son temps l'insigne honneur de leur dire : *Grammatici, custodes latini sermonis* (Sén. 6, 488). Je comprends dès lors aussi que la première gloire de l'Académie française soit d'être la gardienne de notre belle langue, d'être essentiellement grammairienne. Je ne crains pas de dire qu'il y a là pour elle la plus noble occupation, et l'on sait tout ce que Fénelon en a écrit dans sa belle lettre au secrétaire perpétuel

de l'Académie : avec le dépôt de notre langue, l'illustre compagnie a la mission de conserver tout ensemble les mots, les idées et les choses; elle est comme le dépositaire de la pensée et de la raison humaine dans la langue nationale, elle a sous sa garde la force et la richesse intellectuelle du pays, avec les formes plus ou moins belles, plus ou moins élevées que le génie français lui a données[1]. La confusion du langage philosophique et des idées en Allemagne tient en partie, je l'ai entendu dire, au défaut d'une autorité littéraire publique et reconnue, qui conserve et qui maintienne la langue. Aussi chacun s'y fait sa phraséologie. Si, malgré tant d'efforts contraires, il y a moins de confusion et de désordre en France, c'est que l'Académie, parmi nous, a fortement résisté, et que son immortel dictionnaire est un tribunal dont l'autorité n'a point péri.

Quoi qu'il en soit de cette dernière observation, pour moi, je l'avoue, toutes les fois que, posant la main sur le dictionnaire de l'Académie française, je pense en moi-même à toutes les idées essentielles qui sont là déposées, à toutes les notions vraies, à toutes les expressions simples ou grandes, belles ou fortes, à tous les termes nécessaires et utiles qu'il renferme; quand je vois là rassemblées sous mes yeux ces précieuses archives de la pensée et de l'intelligence nationale, et, comme ramassée sous ma main, cette somme immense de noble savoir dont ce livre est le trésor, et qui fait que depuis deux siècles la France est la reine du monde civilisé, j'éprouve une singulière et patriotique émotion.

Et je ne suis pas le seul à sentir ainsi.

D'où vient ce charme indéfinissable qu'un homme mûr

[1] Quand j'écrivais et imprimais ceci, l'Académie française ne m'avait point encore fait l'honneur de m'appeler dans sein ; je ne blesserai donc point la modestie qui me convient, en maintenant mon affirmation.

éprouve quelquefois à lire, à relire, à feuilleter les pages d'un dictionnaire?

C'est qu'il ne parcourt pas seulement ici l'histoire, les annales d'un grand peuple ; c'est l'histoire, ce sont les annales même de l'esprit humain chez ce peuple. Ce n'est pas là une histoire ordinaire ; ce ne sont pas seulement des faits communs et de vulgaires révolutions; c'est le bon sens caché, c'est le sens supérieur des mots et de choses, c'est quelquefois la plus haute, la plus transcendante philosophie de l'histoire intellectuelle; ce sont des idées primitives de l'Humanité, avec leurs premières, leurs plus illustres généalogies, avec leurs plus nobles alliances, leurs progrès, leurs conquêtes, leurs triomphes; hélas! c'est quelquefois aussi l'histoire de leur abaissement, le tableau de leur dégradation, de leur défaite et de leur chute!

J'ai besoin de m'expliquer ici, et de dire ce qui ajoute, pour moi, à la valeur de ce livre unique un prix singulier et quelquefois un intérêt douloureux.

C'est que le dictionnaire n'est pas seulement le dépositaire de la pensée et de la raison humaine : il en est le *refuge*, il peut en être le sauveur au jour du péril.

Oui, il y a des jours de péril pour la pensée, pour la raison de l'homme : il y a des époques de vertige, où le *bon sens humain* se trouble, où les idées s'altèrent, où la vérité *diminue*[1], où les mœurs s'abaissent sous l'effort des passions conjurées, où la grande maîtresse d'erreur, comme dit Pascal, triomphe, où le langage lui-même change, et ces effroyables révolutions s'accomplissent quelquefois en trois ans, quelquefois en trois jours!

Eh bien! le dictionnaire, lui, ne change pas si vite! Ce vieux moniteur de la sagesse humaine s'attarde heureusement dans une sorte d'immutabilité. Il ne peut du moins

[1] *Diminutæ sunt veritates à filiis hominum.* (Ps. 27.)

varier chaque jour; et longtemps encore après les révolutions, il demeure là, protestant en faveur du droit et du bon sens!

Pour le dire simplement, les idées justes d'une nation demeurent, dans son dictionnaire, sans altération et sans trouble, après même qu'elles ont été troublées et altérées dans les esprits; elles y subsistent longtemps encore, après qu'elles ont été bannies du langage de chaque jour; longtemps même encore elles gardent leur place dans le langage, après qu'elles ont été bannies des mœurs.

Je ne veux pas me laisser entraîner ici trop loin, par le charme de ces observations et de ces pensées : j'y reviendrai quelque jour. Je me bornerai à dire, en ce moment, que si la vie et les mœurs d'un pays, comme la France, étaient toujours aussi parfaites que son dictionnaire, ce serait la plus noble, la plus vraie, la plus élevée, la première de toutes les nations du monde!

J'en ai dit assez pour le sujet que je traite. Il est manifeste que la science des mots n'est pas si vulgaire, et qu'il s'y trouve abondamment de quoi soutenir, élever, agrandir et fortifier l'esprit des professeurs de grammaire, de quoi ennoblir et éclairer toutes leurs études!

VI

J'ai donc le droit de le leur dire : s'ils veulent ne pas demeurer au-dessous de leur tâche, s'ils veulent s'élever noblement, avec elle, il faut qu'ils deviennent véritablement grammairiens; et ils trouveront dans cette étude un goût et un profit extraordinaires.

Voilà pourquoi Quintilien disait aux professeurs de son temps : « L'amour de la grammaire, loin de se borner au « temps des écoles, ne doit finir qu'avec la vie : *Grammatices amor non scholarum temporibus, sed vitæ spatio terminetur.* »

Quintilien ajoutait : « Nécessaire aux enfants, agréable « aux vieillards, douce compagne dans la solitude, la grammaire mérite d'autant mieux notre estime, que c'est peut-« être le seul genre d'étude qui ait plus de fond et de solidité « que d'ostentation et d'éclat : *Necessaria pueris, jucunda « senibus, dulcis secretorum comes, et quæ vel sola omni « studiorum genere plus habet operis quam ostentationis.* »

C'est ce que les plus grands génies de tous les siècles, c'est ce que Bossuet et Fénelon, dans les temps modernes, avaient bien compris. On sait que deux saints et illustres personnages, lorsqu'ils furent chargés de l'éducation des fils de Louis XIV, se livrèrent tous les deux aux études grammaticales les plus approfondies.

Et c'est aussi ce que je n'hésite pas à conseiller aux professeurs de grammaire : sans doute ils ne pourront suivre ce conseil qu'au prix de beaucoup d'application et de courage, et en recommençant à certains égards leur éducation ; mais, en y regardant de près, il n'y a pas là pour eux une dépense de temps et de travail qui les doive effrayer. Tous les maîtres reconnaîtront bientôt et facilement dans une grammaire plus savante ce qu'ils connaissaient déjà, à cette différence près qu'ils le trouveront là dans un ordre simple, logique, lumineux, qui exigera à peine un effort de mémoire et de raisonnement. Ils croiront lire l'abrégé de ce qu'ils apprirent autrefois, quand ils en liront l'ensemble complet, et ils s'étonneront ensuite de pouvoir *enseigner si simplement et si vite ce qu'ils auront appris plus savamment et avec des réflexions plus profondes.*

Mais ce n'est pas seulement Bossuet, Fénelon et saint Augustin que je pourrais leur donner pour modèles.

Dans l'antiquité profane, est-ce que les plus illustres esprits ne tinrent pas à honneur l'étude de la grammaire ? Platon, Aristote, Jules César, Messala, Varron, Quintilien, Cicéron, ne furent-ils pas de grands grammairiens ?

Je ne nie pas qu'il puisse se rencontrer dans les études grammaticales de vaines subtilités, des recherches puériles, des curiosités sans raison. Mais ne s'en trouve-t-il pas dans toutes les sciences les plus hautes et même les plus sacrées? Est-ce que cela a empêché les illustres personnages dont je parlais tout à l'heure d'estimer les solides et grandes études grammaticales?

Est-ce que par hasard ces études les ont empêchés d'être les orateurs, les philosophes, ou les théologiens les plus éminents de leur siècle?

Quintilien fait sur tout ceci les réflexions les plus justes; on me saura gré de les rapporter en finissant ce chapitre :

« S'il y a encore des jeunes gens qui méprisent comme « des minuties tout ce que je viens de dire, et qui le regar- « dent même comme un obstacle aux grands desseins ora- « toires, je leur répondrai que je ne prétends pas plus qu'eux « qu'on descende à toutes les difficultés de la grammaire, « avec un soin qui aille jusqu'à la minutie et au scrupule. « Je suis persuadé aussi bien qu'eux que ces petites subti- « lités rétréciraient l'esprit et l'arrêteraient dans sa marche. « Il faut dans la grammaire négliger ce qui est inutile; « mais cela seul y est nuisible. Est-ce que Cicéron a été « moins grand orateur, pour avoir observé les préceptes « de cet art avec la dernière exactitude, et pour avoir « exigé de son fils impitoyablement qu'il s'accoutumât à « parler et à écrire avec toute la pureté possible? Est-ce « que les livres que César nous a donnés sur l'*analogie* « ont rien diminué de la force de ses pensées et de son « éloquence? Voyons-nous que Messala ait été moins élé- « gant, moins poli, parce qu'il a fait des traités entiers non- « seulement sur les mots, mais sur les lettres? Ces con- « naissances ne nuisent pas à qui s'en sert comme d'un « degré pour s'élever à des connaissances plus hautes.

« Elles ne nuisent qu'à ceux qui s'y arrêtent et s'y embar-
« rassent misérablement[1]. »

Tout cela est vrai, me dira-t-on; tout cela est juste, et relève à la hauteur convenable, pour les professeurs, la grammaire et les études grammaticales; mais, de bonne foi, tout cela peut-il convenir à des enfants, à de jeunes esprits? N'y a-t-il pas là, au contraire, de quoi les accabler, et sans aucune utilité?

Je ne le pense pas: c'est ce que nous allons du reste examiner.

CHAPITRE II

Faut-il enseigner la grammaire aux enfants, et comment?

DE LA GRAMMAIRE DE LHOMOND

Je réponds sans hésiter avec Quintilien: Oui, il faut enseigner la grammaire aux enfants; car cet enseignement ne leur est pas seulement nécessaire pour apprendre les langues, et les préparer à l'étude des belles-lettres; il leur est

[1] *Redit autem illa cogitatio, quosdam fore, qui hæc quæ diximus, parva nimiùm et impedimenta quoque majus aliquid agendi putent. Nec ipse ad extremam usque anxietatem et ineptas cavillationes descendendum, atque his ingenia concidi et comminui credo. Sed nihil ex* GRAMMATICA *nocuerit, nisi quod supervacuum est. An ideo minor est M. Tullius orator, quod idem artis hujus diligentissimus fuit, et in filio (ut in epistolis apparet) rectè loquendi usquequaque asper quoque exactor? Aut vim C. Cæsaris fregerunt editi de* ANALOGIA *libri? Aut ideo minus Messala nitidus, quia quosdam totos libellos non de verbis modo singulis, sed etiam litteris dedit:* NON OBSTANT HÆ DISCIPLINÆ PER ILLAS EUNTIBUS, SED CIRCA ILLAS HÆRENTIBUS.

aussi très-utile pour former en eux la pensée, le jugement, la réflexion, le raisonnement :

Très-utile même, — je le pense avec Bossuet, — pour former leur caractère, c'est-à-dire pour leur donner ces habitudes d'application et de travail attentif, qu'on peut appeler le solide *caractère de l'esprit.*

Je sais que toutes ces assertions sont aujourd'hui bien souvent contestées par l'ignorance et la présomption, comme beaucoup d'autres choses excellentes, dont le bon sens et l'expérience de nos pères avaient reconnu la sagesse et consacré l'usage.

Mais je n'en soutiens pas moins ma thèse, et voici mes raisons :

I

Et d'abord, il est bien manifeste que la grammaire, — en tant qu'elle est la science des mots et qu'elle enseigne l'orthographe usuelle et grammaticale, la syntaxe, la méthode, la propriété des termes, la justesse des expressions, la convenance des tours et la correction du discours, la LANGUE, en un mot, — est, comme le dit Quintilien, absolument nécessaire aux enfants : *Pueris necessaria.*

« Qu'un enfant, disait-il, sache avant tout parfaitement « *décliner les noms, conjuguer les verbes ;* sans quoi il ne « pourra jamais faire aucun progrès véritable. »

Quintilien ajoutait : « Il serait même inutile d'en avertir « ici, sans l'ambitieuse précipitation de la plupart des « maîtres, qui ne peuvent se décider à commencer par le « commencement[1], et qui, pour faire briller leurs élèves

[1] NOMINA *declinare et* VERBA *in primis pueri sciant ; neque enim aliter pervenire ad intellectum sequentium possunt ; quod etiam monere supervacuum fuerat, nisi ambitiosa festinatione plerique à posterioribus inciperent, et dum ostentare discipulos circa speciosiora malunt, compendio*

« avant le temps, se servent de méthodes abrégées, qui, « bien loin de les avancer, les retardent et les embar- « rassent. Si un maître a la science nécessaire, et, ce qui « n'est guère moins rare, s'il veut bien prendre la peine « d'enseigner ce qu'il sait, il suivra une tout autre « voie[1]. »

Vainement dira-t-on, à l'encontre, que la grammaire est au-dessus de la portée des enfants, et que ce n'est point par la grammaire, mais par la lecture et l'explication des auteurs qu'on apprend une langue.

En parlant ainsi, on confond ce qui est essentiellement distinct, et l'on ne se rend pas compte de ce que doit être l'étude de la grammaire et des langues chez les enfants.

Il y a deux manières d'enseigner, d'étudier une langue :

1° Enseigner l'usage, les faits d'une langue, ce qui se réduit à dire : Voilà comment on s'exprimait, comment on disait telle chose chez tel peuple ;

2° Enseigner les raisons de l'usage, c'est-à-dire la logique des faits, la philosophie de la langue.

Le premier enseignement, l'enseignement affirmatif de l'usage, des faits, est le seul qui convienne d'abord aux

morarentur. At si quis et didicerit satis et (quod non minùs deesse interim solet) voluerit docere quæ didicit.

[1] Sur ce passage de Quintilien, un humaniste éminent m'écrivait, il y a peu de jours :

« On dirait que Quintilien a écrit pour notre temps. C'est là la plaie. « On me présente journellement pour le baccalaurat, des rhétoriciens « qui ne savent ni *décliner*, ni *conjuguer*. Leur professeur ou leur pré- « cepteur se vante auprès des parents de faire passer ses élèves à pieds « joints sur les études grammaticales; et en me les présentant, ce malheu- « reux ne craint point d'ajouter, avec une vanité stupide, qu'il leur a fait « ainsi gagner trois ans, quatre ans même. Et moi, je ne fais pas diffi- « culté de répondre qu'il leur en a fait perdre dix, et avec ces dix an- « nées, le plus souvent, leur vie tout entière. »

enfants, le seul que doivent donner les grammaires et les livres élémentaires, et le seul aussi dont nous prétendions ici parler.

La seconde méthode, l'enseignement rationnel et philosophique, ne convient qu'à ceux qui étudient la grammaire dans un âge plus avancé, aux professeurs, aux grammairiens : c'est la science grammaticale proprement dite.

Il est étrange d'observer à combien peu tiennent les plus graves erreurs! Faute de distinguer entre la grammaire philosophique et la grammaire élémentaire, entre celle qui convient admirablement et celle qui ne convient point du tout aux enfants, on dit d'une façon tranchante et absolue : Il est absurde d'apprendre le latin aux enfants à l'aide de la grammaire ; il faut le leur apprendre d'une manière simple et naturelle. Et l'on ne voit pas que la grammaire, j'entends la grammaire élémentaire, est elle-même le moyen le plus naturel, le plus court, le plus simple, le plus efficace, d'enseigner aux enfants le latin! On ne voit pas que la grammaire élémentaire condescend merveilleusement à la faiblesse de leur esprit, pour leur faire épeler sans peine, et leur apprendre peu à peu les mots, les règles et tout le fond de la langue!

On parle d'enseigner d'abord la langue sans la grammaire, uniquement par la traduction, par la lecture et par l'analyse; puis ensuite on ferait étudier la grammaire : et c'est là ce qu'on appelle *simplifier* l'enseignement!

Mais, au lieu d'obliger un enfant, qui ne sait pas la grammaire, à l'impossible travail d'analyser un texte grammaticalement, et puis d'extraire, par l'observation, les règles de la langue du tissu de la pensée, pourquoi ne pas lui donner ces règles toutes dégagées, toutes tracées, comme les premiers traits d'un dessin, qui attirent naturel-

lement ses regards? Il paraît au moins aussi simple de mettre la grammaire aux mains de cet enfant comme un instrument qui l'aide à apprendre, que de la lui offrir comme un résultat, après qu'il aura appris; il faut dire plus : que de la lui faire deviner, composer, inventer, en lisant des auteurs qu'il ne peut bien comprendre, s'il ne sait déjà la grammaire.

Pour un enfant surtout, la grammaire peut être un instrument, non un résultat; un moyen d'instruction, non une découverte; une arme, non une conquête.

Analyser, décomposer, suppose d'aillenrs la connaissance des parties du discours, c'est-à-dire la connaissance même d'une partie de cette grammaire.

L'analyse doit trouver avec certitude, et constater avec précision, dans une phrase, les éléments qui la constituent; mais l'on ne trouve pas, mais l'on ne constate pas ainsi ce que l'on ignore; et puisque c'est la grammaire qui fait connaître ces éléments, la grammaire, au moins élémentaire, doit donc précéder l'analyse. Cela est si vrai, que quand vous faites faire une analyse à un enfant, vous êtes obligé de lui nommer préalablement les choses qu'il doit chercher et reconnaître, et vous lui *enseignez verbalement* cette grammaire que vous voulez le dispenser d'apprendre : vous êtes obligé de lui faire une grammaire, qui court le risque à peu près certain de ne pas valoir les grammaires élémentaires en usage parmi nous.

Les lois d'une langue se découvrent sans doute, comme les lois de la nature, par l'observation et l'analyse des faits particuliers : mais après que ces lois ont été découvertes et et constatées avec certitude par les laborieuses recherches de ceux qui nous ont précédés, la question est de savoir s'il est nécessaire, utile, meilleur, que chaque esprit recommence pour son compte le travail, et se remette à chercher

ce qui est déjà trouvé. La question est de savoir surtout s'il est bon que de jeunes enfants de huit ou dix ans fassent un tel travail [1].

De plus, est-ce pour dispenser l'enfant de raisonner péniblement, qu'on voudrait le faire commencer par l'étude et l'analyse de la langue, et finir par la grammaire? Mais il faut remarquer que l'analyse qui décompose, pour recomposer ensuite, est aussi un raisonnement laborieux : car elle remonte des conséquences aux principes, des effets aux causes; or, ce raisonnement suppose chez l'enfant l'exercice de la pensée, l'habitude de l'application, à un degré qui n'existe pas encore; ce raisonnement suppose chez lui beaucoup plus de de force d'esprit que l'étude d'une simple grammaire.

II

Ah! sans doute, et je l'ai déjà fait entendre, on peut ici tomber dans deux sortes de méprises : on peut être un esprit de travers ou un professeur paresseux : on peut mettre entre les mains des enfants une grammaire, et puis les abandonner à eux-mêmes et à leur grammaire, sans leur apprendre à l'étudier et à l'employer

Mais le bon sens et les termes même indiquent que s'il faut *enseigner* la grammaire aux enfants dès le début, c'est apparemment à la condition essentielle... de l'*enseigner*... c'est-à-dire de l'expliquer; à la condition d'apprendre aux enfants à s'en servir *naturellement*, à l'appliquer dans dans leurs petits devoirs de chaque jour, thèmes, versions, explications, etc., et cela d'une manière sensible,

[1] « La pensée de ceux qui ne veulent pas de grammaire, bien loin de « soulager les enfants, les charge infiniment plus que les règles, puis- « qu'elle leur ôte une lumière qui faciliterait l'intelligence des auteurs, et « qu'elle oblige d'apprendre cent fois ce qu'il suffirait d'appredre une. (NICOLE.)

vivante et pratique, non d'une manière abstraite et spéculative.

Par lui-même, l'enfant n'est pas plus capable de remonter *seul* des conséquences aux principes, que d'apprendre *seul* les principes et de les appliquer *seul*. Mais les applications *vives* des règles *abstraites* le familiarisent insensiblement avec ces règles.

Il va donc sans dire qu'il ne faut pas laisser aux enfants l'embarras de faire seuls ce travail; il faut le faire *devant eux*, ou, pour mieux dire, *avec eux*. — Et voilà pourquoi, précisément, il y a des classes et des professeurs de grammaire.

Seulement, l'enseignement *vivant* du professeur doit *faciliter* l'étude de la grammaire, et non pas en *dispenser*.

Le bon professeur, si je puis m'exprimer ainsi, est une grammaire vivante et parlante, toujours prête à aller au secours de la grammaire écrite et de l'enfant qui doit la faire parler; en un mot, le professeur doit, en chaque circonstance, proportionner la grammaire à l'esprit de chaque enfant, pour lui faire mieux entendre, par l'application, par l'usage et l'exercice journalier, toutes les règles grammaticales de la langue qu'il étudie.

Quiconque n'a pas compris cela ne comprend rien à l'enseignement de la grammaire.

On peut tomber dans une autre méprise et mettre entre les mains des enfants *la grammaire de Port-Royal*, ou toute autre grammaire savante et méthaphysique, avec des notes curieuses et de profonds commentaires : mais ce n'est pas ma question; — ma question, je la pose sur une grammaire élémentaire; je la pose sur la grammaire de Lhomond, ni plus, ni moins.

On m'a demandé quelquefois : Pourquoi estimez-vous si

fort la grammaire de Lhomond? — J'estime la grammaire de Lhomond, parce qu'elle se borne à apprendre avec une admirable sobriété, aux enfants, les mots, les diverses espèces de mots, et la manière de lier ces mots les uns aux autres pour composer des phrases; j'estime la grammaire de Lhômond, parce que Lhomond, sans ambition, sans enflure et sans hauteur, au lieu de faire de la science à pure perte, observe l'enfant, se met à sa portée, prévient ses incertitudes, court au-devant de ses doutes, et lui en donne la solution, avant même qu'ils soient nés dans son esprit. Lhomond, cet homme si supérieur, aimait l'enfance et la respectait trop pour affecter jamais avec elle les grands airs d'un grammairien savánt. Lhomond disait *mes chers sixièmes;* Lhomond n'appelait pas ses élèves *messieurs*, mais *mes enfants*, et se bornait à leur donner avec simplicité et bonté la connaissance de l'usage et des faits de la langue; et toutes les règles que contient sa grammaire se réduisent à indiquer sur chaque mot, sur chaque espèce de mot, sur chaque tour de phrase, la manière dont les Latins s'exprimaient ordinairement.

Voilà pouquoi je l'estime et je l'aime.

Quand on étudie de près la grammaire de Lhomond, on voit bien qu'il a pris pour point de départ des observations faites avec patience et avec amour sur l'enfance, durant le cours d'un enseignement de vingt années. Il est évidemment aussi savant, et, à mes yeux, plus savant qu'un autre, précisément parce qu'il sait oublier, ou du moins parce qu'il sait cacher sa science, et ne songe qu'à l'enfant, qu'il connaît mieux que qui que ce soit, et dont il ménage admirablement la faiblesse d'esprit et la légèreté.

Et n'est-ce pas pour cette raison qu'il n'enseigne, comme je l'ai dit, à ces jeunes enfants la langue latine que par les faits de cette langue, dont ils peuvent parfaitement entendre, observer et retenir la signification, sans leur donner des

faits la raison qu'ils n'entendraient pas, et sans affecter le raisonnement, la déduction, la science analogique dont les enfants seraient incapables?

Sans doute il a coordonné les faits; mais sans prétendre les assujettir à une méthode trop rigoureuse, ni les rattacher à de grands principes généraux que les enfants ne pourraient comprendre. Il se réduit à enseigner à ses jeunes élèves ce qu'ils peuvent savoir, la langue, les règles pratiques et les mots, *par cœur*, dans l'ordre le plus simple, le plus clair, le plus facile. En un mot, *au lieu d'une grammaire philosophique*, il a donné *une grammaire naturelle*. Son livre n'est autre chose que la langue simplement ordonnée; ce n'est point la langue ramenée savamment à ses causes logiques, à ses sources primitives et aux lois métaphysiques de l'esprit humain; c'est la langue parlée simplement; c'est enfin ce qu'il fallait: une grammaire pour des enfants.

Encore une fois, voilà pourquoi j'estime, j'aime, j'admire cet homme et son livre.

Vous dites : On ne *comprend* à fond la grammaire latine que quand *on sait* le latin. — Et je vous réponds : Mais il n'est pas question, pour ces enfants, de comprendre à fond la grammaire latine et d'avoir la science grammaticale du latin. Il est question de savoir la langue, de savoir les mots, les faits, l'usage et la règle simple, sans raison abstraite et savante : or, voilà ce que les éléments de la grammaire latine de Lhomond apprennent couramment.

Il en est de la grammaire de Lhomond comme de l'arithmétique élémentaire. En arithmétique élémentaire, on ne cherche pas à faire comprendre à fond aux jeunes enfants la théorie des règles, mais simplement la pratique. Ils font sans peine *une division* : qui a jamais songé à leur en faire comprendre la théorie?

J'ai dit : *sans raison abstraite et savante;* car je ne prétends pas d'ailleurs, et Lhomond ne prétendait pas non plus, qu'il ne faille jamais donner aux enfants aucune raison des choses. Il le faut faire, dans la mesure où l'esprit des enfants en est capable, et toutes les fois que cette raison est claire, naturelle, simple et d'ailleurs nécessaire. Je citerai pour exemple l'application des règles : *Altissima arborum; me pœnitet culpæ meæ*, etc.

Vous dites : Mais l'enfant, s'il commence par l'explication des auteurs, remarquera l'usage avec plus d'intérêt, observera lui-même les faits, et en conclura les règles.

Voilà, j'en réponds, ce dont l'enfant est parfaitement incapable, et ce qu'il ne fera pas, parce que, le pût-il, il ne le voudra point; il fera sa version *à peu près*, à l'aide du dictionnaire, et voilà tout. Quant à aller *à la découverte* des règles, ne l'attendez pas de lui. En fait de grammaire, il y a peu de Christophe Colomb parmi les enfants : ils vont volontiers à la découverte d'un nid d'oiseaux, mais pas à la découverte des règles grammaticales. Et supposé même qu'une des fortes têtes de votre Septième le voulût, il y mettrait, par cette méthode, un temps infini, sans bien réussir, tandis que les éléments de la grammaire de Lhomond lui feront faire la même chose avec une singulière facilité, et avec une parfaite certitude : ils lui feront constater tout d'abord, du premier coup et sans aucun tâtonnement, l'usage et les faits de la langue, parce que ces faits, les faits les plus simples, les faits primordiaux, les faits générateurs, la grammaire de Lhomond les exprime simplement, dans des exemples clairs, courts, dégagés, distincts.

Vous dites : L'enfant remarquera l'usage : — c'est lui supposer un grand esprit d'observation; mais comment ne voyez-vous pas que la règle n'est là précisément que pour lui faire remarquer, retenir et appliquer plus facilement cet usage?

Vous supposez un enfant *observateur*, soit; et moi je demande que vous me montriez une *classe* d'enfants observateurs. — Ils observent les défauts de leur maître, parce que ce ne sont pas des défauts métaphysiques; mais les règles de la grammaire, c'est autre chose!

C'est, en vérité, se méprendre étrangement sur la portée morale et intellectuelle de cet âge, que de lui demander des observations générales, des conclusions régulières, en un mot, que de lui faire faire une *syntaxe* et une *méthode.*

Comment ne voit-on pas que les règles d'une grammaire élémentaire ne sont que les observations que l'enfant aurait faites, *s'il avait été capable* de les faire?

Je prends un exemple dans Lhomond : *Eo lusum.* — N'est-il pas évident que cet exemple frappe du premier coup l'esprit de l'enfant, beaucoup mieux que s'il rencontrait de loin en loin ces deux mots et la règle qui les régit, confondus au milieu d'une multitude d'autres mots et d'autres règles?

Eo lusum devient désormais pour lui un point de repère parfaitement connu, toujours le même, et autour duquel viendront se grouper tous les faits de même sorte qui se présenteront dans les auteurs.

C'est manifestement la méthode, tout à la fois analytique et synthétique, la plus simple, la plus courte et la plus puissante, pour atteindre le but.

Sans doute, un petit enfant intelligent et studieux éprouve un plaisir extrême à voir la règle qu'il a apprise le matin appliquée le soir dans son auteur, et cette sorte de découverte qu'il vient de faire grave de plus en plus cette règle dans son esprit; mais s'il n'avait auparavant étudié cette règle dans son Lhomond, tous les exemples possibles passeraient à peu près inaperçus, et sans laisser chez lui presque aucune trace.

Ceux qui ne veulent pas de grammaire n'ont guère été professeurs : s'ils l'avaient été comme Lhomond, ils comprendraient comme lui que s'il faut déjà se donner tant de peine pour faire entendre aux enfants, l'une après l'autre, *une à une*, les règles les plus simples, à plus forte raison ne pourra-t-on jamais leur en faire entendre et deviner une multitude, toutes à la fois, dans une page d'auteur expliqué.

Mais ici d'ailleurs, comme je l'ai dit, — et à moins de prétendre que les enfants puissent faire tout, tout seuls, — le professeur devrait nécessairement lui-même *poser des règles*, les conclure des exemples nombreux rencontrés dans l'explication, c'est-à-dire faire le grammairien, et composer, au jour le jour, une grammaire.

Ce sont là des choses que j'ai bien souvent examinées de très-près; et avec la connaissance que j'ai des enfants, je n'hésiterais pas à préférer Tricot et sa vieille grammaire à celle qu'un professeur serait obligé de faire pièce à pièce pour le besoin journalier de son enseignement.

Mais nous pouvons heureusement nous passer de Tricot: nous avons Lhomond; et ses *Eléments de la grammaire latine* ont admirablement résolu la difficulté ; et avec quel ordre, avec quelle facilité de méthode, avec quelle clarté!

Quelles précautions pour ne jamais présenter aux enfants trop d'objets à la fois! quel soin pour ne point partager leur attention, et pour fixer leur esprit et leurs regards uniquement sur le mot qui est l'objet de la règle!

Comme il prend garde de ne placer chaque règle que dans le lieu et le temps où l'enfant a déjà acquis les connaissances nécessaires pour la bien entendre!

Comme il évite tout ce qui pourrait laisser de l'incertitude dans leur esprit, jeter la confusion dans leurs idées et les rebuter !

Comme il met de côté toute la métaphysique qu'il lui eût été si facile de faire sur les *substantifs* et les *adjectifs*, sur les *cas* et les *temps*, sur les verbes *actifs*, *neutres* ou *déponents !* Comme il va droit au fait et au but ! Sans doute il emploie tous les grands noms de la science grammaticale, par la raison très-simple qu'il faut appeler les choses par leur nom : ce sont des faits ; mais, cela dit, il ne s'arrête pas à les expliquer savamment ; il en montre l'usage, et par là même il en fait suffisamment comprendre le sens.

J'ai surtout admiré toujours le choix de ses exemples : combien ils sont courts, familiers, populaires, intéressants ! Quel fond même de sagesse, de morale, de vertu et d'amabilité ils renferment pour la plupart !

On l'a dit, et après cent années bientôt d'expérience, il faut encore le dire : la grammaire latine de Lhomond est certainement un chef-d'œuvre de clarté, de simplicité et de bon sens. Ce n'est pas assez dire : il faut ajouter que c'est un chef-d'œuvre d'amour pour l'enfance.

III

Des critiques dont je ne conteste pas la compétence, mais qui ne se placent pas au point de vue de Lhomond, ont reproché à sa grammaire d'être incomplète, même incorrecte, et de professer des règles douteuses.

Je pourrais ici en appeler à l'expérience, et demander si l'on a fait de meilleurs latinistes dans nos écoles, depuis qu'on a prétendu mettre aux mains des enfants des grammaires plus savantes et plus complètes ; mais je n'aborde même pas ce côté de la question, et je me contente de dire qu'il y a quelque pointillerie, peut-être, dans ces critiques de grammairiens à grammairiens, et que, pour mon compte, je suis peu sensible à quelques lacunes secondaires, laissées sagement et à dessein, quand je

donne à un enfant dans une grammaire claire, nette et sûre, des règles certainement conformes au génie général de la langue, et que j'aime précisément parce qu'elles sont générales et n'embarrassent pas l'esprit de l'enfant des exceptions, des variantes, des singularités et des particularités que souffrent toutes les langues humaines, et que l'usage d'ailleurs lui apprendra suffisamment plus tard. Souvenons-nous qu'il s'agit d'un enfant, et non encore d'un homme ou d'un académicien. Je ne crois pas qu'il y eût de pire professeur ou de plus fâcheux livre pour des enfants, que celui qui voudrait leur tout dire sur chaque chose.

Fénelon écrivait autrefois à l'Académie française :

« Il me semble qu'il faut se borner à une méthode « courte et facile : ne donnez d'abord que les règles les « plus générales ; les exceptions viendront peu à peu. « Le grand point est de mettre une personne le plus tôt « qu'on peut dans l'application sensible des règles par un « fréquent usage. »

C'est ce qu'a fait Lhomond ; il n'a pas même fait autre chose : et c'est là son grand mérite.

Sans fatiguer les enfants d'aucune théorie grammaticale, il les met immédiatement en état d'écrire le latin, et même de le parler.

Dès le commencement de sa grammaire, les enfants peuvent se donner la satisfaction de faire de petits thèmes par écrit et DE VIVE VOIX, et de petites versions : et c'est ce que ne manquent pas de pratiquer tous les bons professeurs.

Voici ce que m'écrivait il y a peu de temps, à ce sujet, un jeune et intelligent professeur de grammaire :

« Quand j'avais à faire commencer le latin à de petits enfants,

je n'attendais pas même quinze jours pour leur faire faire de *petits thèmes*, et leur donner le plaisir de *parler latin*.

« A peine savaient-ils les cinq déclinaisons, que, me servant des noms à décliner indiqués au bas de chacune d'elles, je leur faisais faire, *par écrit et de vive voix*, des exercices, comme ceux-ci : *La queue du loup ; les roses et les légumes des jardins ; les bras de la statue*, etc., etc.

« Puis, quand ils savaient les adjectifs, je leur faisais remarquer d'abord la ressemblance qu'il y a entre le latin et le français, pour l'accord des adjectifs avec les noms, et je leur faisais faire des exercices de ce genre : *La belle statue du grand jardin ; les feuilles larges de l'arbre élevé*, etc., etc.

« Puis, quand ils faisaient bien accorder les adjectifs avec les noms masculins, féminins et neutres, je leur indiquais la règle : *Virtus et vitium contraria*, différente du français, et je leur donnais deux ou trois exercices spéciaux sur cette règle.

« Ensuite, avant de passer aux pronoms, j'apprenais à ces enfants à former les comparatifs, commençant par des exercices très-faciles, et arrivant graduellement aux formes plus difficiles et aux exceptions.

« Quand ils savaient ainsi former les comparatifs, je leur indiquais la règle : *Doctior Petro*, et, plus tard, la règle : *Magis pius quàm tu*, et je les leur faisais expliquer, en leur donnant à traduire, par exemple :

« *Le loup, plus cruel que le cerf ; le cerf, plus prompt que le loup.*

« *La sœur, plus pieuse que le frère.*

« Après les comparatifs, j'arrivais aux superlatifs, rapprochant les notions que je leur donnais sous ce rapport, des notions précédentes, et leur faisais traduire, par exemple :

« *L'enfant sage, plus sage, très-sage.*

« *Le père et les maîtres savants, plus savants, très-savants.*

« Après les superlatifs réguliers, je passais aux exceptions ; et ensuite j'indiquais la règle *Altissima arborum*, etc., insistant beaucoup sur ce que le superlatif prend le genre du nom pluriel qui le suit, et leur donnant toujours des exercices, par exemple :

« *La rose belle, plus belle, la plus belle des fleurs*, etc., etc.

« Une fois les adjectifs sus de cette manière, je passais aux pronoms. Ce n'était pas fort long : il n'y a guère là qu'un exercice de mémoire.

« Puis j'arrivais aux verbes, et pour rompre les enfants sur les conjugaisons, je leur faisais faire des exercices très-nombreux.

« Avant d'aller plus loin, je consacrais au moins huit jours à leur bien apprendre la *formation des temps*. Je la faisais *répéter plusieurs fois* par chaque enfant; puis des thèmes, *de vive voix* et par écrit.

« Après cela, j'indiquais la règle : *Amo Deum;* sur laquelle je faisais aussitôt faire de petits thèmes, par exemple :

« *Le bon maître, très-savant, aime, aimera, avait aimé, aurait aimé les enfants pieux et très-sages*, etc., etc.

« Ensuite j'indiquais la règle *Studeo grammaticæ*, et je faisais faire de nombreux exercices du même genre.

« Une fois les verbes actifs bien sus, nous passions aux verbes passifs et déponents, sur lesquels nous faisions aussi de nombreux exercices et après lesquels nous indiquions la règle : *Amor à Deo; eo lusum.* »

Je me laisse peut-être trop entraîner au charme particulier et à la lumière que je trouve en tous ces petits détails; mais les hommes qui aiment le fond des choses et la pratique ne me sauront pas mauvais gré, j'en suis sûr, d'avoir rapporté ici un peu au long cette méthode de mon jeune professeur. Les pauvres enfants, que j'ai vu tant souffrir quelquefois dans ces arides commencements, m'inspirent une si vive compassion, qu'il n'est rien que je ne fasse pour décider leurs maîtres à chercher et à suivre la meilleure et la plus douce méthode d'enseignement, soit celle-ci, soit quelque autre.

« Cette méthode-ci, m'écrivait encore mon jeune ami, m'offrait le grand avantage :

« 1° De ne pas mettre entre les mains de ces très-jeunes enfants de gros dictionnaires dès les premiers jours;

« 2° De leur adoucir l'ennui des commencements et des principes, en les leur rendant, par une claire et facile application, intelligibles, agréables même.

« Ces petits enfants étaient tous réjouis de se trouver si savants au bout de quelques semaines et de *parler latin;*

« 3° De mettre parmi eux une grande émulation;

« 4° De les préparer merveilleusement à l'étude de la syntaxe, qui leur paraissait très-facile, quand ils y arrivaient, parce qu'ils en savaient déjà les règles principales;

« 5° De les rompre sur les *principes*, dont l'ignorance ou la demi-science est la ruine anticipée de toute instruction sérieuse;

« 6° Enfin de me rendre à moi-même agréable, piquante, aimable, la peine que je prenais pour apprendre à ces enfants les premiers principes de la langue, chose ordinairement si pénible et si ennuyeuse pour un professeur.

« Je le dirai simplement : pendant plusieurs semaines, je n'avais que *cinq* élèves. Je devais leur faire deux heures de classe le matin et deux autres heures le soir; et cependant, grâce à la méthode dont j'ai parlé, ce temps, si long en apparence, me paraissait toujours *trop court.* »

La méthode de ce jeune professeur charmait ses élèves encore plus que lui. Je puis l'attester, pour l'avoir vu de près[1].

Qu'on ne s'y trompe pas d'ailleurs; cette méthode, c'est tout simplement celle que Bossuet et Fénelon, ces hommes si grands et si forts, avaient eux-mêmes admirablement comprise et pratiquée.

Les grammaires de leur temps leur parurent imparfaites : mais l'imperfection de ces grammaires ne leur fit pas croire que leurs élèves pussent se passer d'enseignement gram-

[1] Un d'eux, connu par son amour du jeu et sa gaieté en récréation, me disait un jour : « *Je m'amuse bien en récréation; mais je m'amuse encore plus en classe.* — C'était, il est vrai, un fort bon petit élève de septième, aujourd'hui licencié ès-lettres et même docteur; il avait alors tout au plus huit ans.

matical, et ils se mirent eux-mêmes à composer des grammaires et des petits thèmes.

On sait ce que nous racontent, à ce sujet, les historiens de leur vie.

Pour se préparer à l'éducation des fils de Louis XIV, Bossuet se livra à une étude approfondie des langues grecque et latine. Poëtes, orateurs, historiens, philosophes, tous les monuments d'Athènes et de Rome repassèrent sous ses yeux[1]; il se pénétra de leur caractère, de leur manière et de leur style. Mais ce qu'on aura peut-être de la peine à se persuader, c'est que Bossuet ait voulu reprendre lui-même ses études de *grammaire*, pour épargner à son élève ce que ces premiers éléments ont de plus pénible et de plus rebutant. On a retrouvé parmi ses papiers des *notes* écrites de sa main sur les conjonctions et les particules indéclinables, sur l'usage d'un grand nombre de mots latins. L'abbé Ledieu, son secrétaire, qui nous a conservé ces souvenirs, ajoute que Bossuet avait écrit même une *grammaire latine* pour le Dauphin.

Fénelon ne croyait pas non plus déroger à l'élévation de son génie et à sa place de précepteur des Enfants de France, en composant lui-même les petits thèmes de son élève; il rédigea aussi une espèce de dictionnaire de la langue latine, pour lui faire mieux sentir la valeur de chaque mot, les acceptions différentes qu'il peut recevoir, l'exactitude plus ou moins grande avec laquelle il correspond au mot français qu'on veut traduire; et c'était toujours dans les meilleurs auteurs latins et français que Fénelon puisait ses autorités et ses exemples.

[1] Bossuet avait acheté exprès toutes les éditions appelées *variorum*, pour se livrer à un examen suivi du style des écrivains du siècle d'Auguste, et on observe qu'il n'y avait pas une seule page de ce recueil qui ne fût marquée de son crayon. (Le cardinal de BAUSSET, *Histoire de Bossuet*, t. I, liv. 4.)

C'est ainsi, ajoute l'historien de Fénelon et de Bossuet, qu'on familiarisait l'esprit de ces enfants avec cette sévérité et cette pureté d'expression qui caractérisait l'atticisme des Grecs, et avec cette élégante facilité, cette délicatesse d'idées, ces images gracieuses dont l'urbanité romaine aimait à s'embellir.

En effet, ces grands hommes avaient compris que l'étude de la grammaire est nécessaire aux enfants, non-seulement pour leur apprendre avec autant de promptitude que de sûreté les langues, mais aussi, comme je l'ai dit, pour les préparer à l'étude des belles-lettres, de l'éloquence, de la poésie et de tous les divers genres de littérature. Je n'insisterai pas d'avantage sur ce point que j'ai déjà traité en démontrant, ce qui d'ailleurs frappe les yeux, que c'est la faiblesse des études grammaticales qui fait tomber et périr de toutes part les études littéraires.

IV

J'ai ajouté que l'étude de la grammaire serait très-utile aussi pour former peu à peu, dans les enfants, la pensée, le jugement, la réflexion, le raisonnement même.

C'est par là que les études grammaticales, faites *chaque année*, selon la nécessité et les convenances *de chaque classe*, jusqu'en rhétorique même serviront à la jeunesse studieuse d'introductions aux grandes études philosophiques.

Sur ce point si important, j'ai besoin d'insister ici.

Il y a, nous l'avons vu, une manière supérieure d'étudier la grammaire et les langues : c'est de n'en pas étudier seulement l'usage, mais de pénétrer les raisons des règles. Il est manifeste, nous l'avons vu aussi, que cette façon supérieure ne convient pas aux enfants au début de leur instruction. La science grammaticale, la grammaire générale et raisonnée, ne leur irait pas mieux que les autres sciences :

elle écraserait leur intelligence. Cette science ne va qu'à leurs professeurs. Pour les enfants, ils doivent faire et savoir par coutume ce que leurs professeurs doivent savoir et faire par science.

Toutefois, il le faut ajouter : de cette science, de cette grammaire générale et raisonnée qui est l'étude propre d'un maître de grammaire, le professeur intelligent détachera les principes et les raisons élémentaires qui peuvent, *selon l'âge et la classe*, convenir aux enfants, éclairer et fortifier leur esprit, sans leur causer ni éblouissement, ni fatigue.

C'est ce que Rollin, porté à de si grands ménagements pour l'enfance, indique lui-même :

« A mesure que les enfants croîtront en âge et en juge-
« ment, les réflexions sur la langue deviendront plus sé-
« rieuses et plus importantes, un maître judicieux saura
« faire bon usage des savantes remarques que tant d'ha-
« biles gens nous ont laissées sur ce sujet ; mais il en fau-
« dra faire un choix, et écarter tout ce qui serait *ou peu*
« *usité ou au-dessus de la portée des jeunes gens* : des le-
« çons suivies et longues sur une matière si sèche pour-
« raient leur devenir fort ennuyeuses. De courtes ques-
« tions, proposées régulièrement chaque jour comme par
« forme de conversation, où on les consulterait eux-mêmes,
« et *où l'on aurait l'art de leur faire dire ce qu'on veut*
« *leur apprendre*, les instruiraient en les amusant, et,
« par un progrès insensible, continué pendant plusieurs
« années, leur donneraient une connaissance profonde des
« langues. »

Mon expérience, à cet égard, a toujours été d'accord avec celle de Rollin : je suis loin de croire, et je l'ai dit assez déjà, qu'il faille faire de la philosophie *ex professo* aux enfants ; mais il y a une philosophie naturelle, une philosophie également simple et profonde qu'ils entendent

plus qu'on ne pense, parce qu'elle est le fond de la raison humaine, et dont les professeurs de philosophie, aussi bien que ceux de grammaire, se sont beaucoup trop éloignés.

Fénelon parle quelque part d'une philosophie *populaire et sensible*. Voilà la science et la lumière que je voudrais pour les enfants, dès leur plus jeune âge et dès les premiers enseignements. Ce grand homme était d'avis qu'il n'y a de solide et de durable dans l'esprit des enfants que le langage de la raison, pourvu qu'il soit dégagé des mots abstraits et des formules scientifiques.

C'est pourquoi j'ai toujours cru qu'un enseignement grammatical, philosophiquement conçu par des professeurs intelligents, mais naturellement et sagement gradué, pouvait être de la plus grande utilité pour former peu à peu la pensée, le jugement et le raisonnement des enfants; et c'est là le fond de la plus haute Éducation intellectuelle.

Indépendamment donc du grand et nécessaire secours que les éléments de la grammaire offrent aux enfants, pour apprendre les langues beaucoup plus vite et les leur faire posséder beaucoup plus fortement, il s'y trouvera un autre avantage presque aussi considérable, si, *dans chaque classe*, on sait diriger avec intelligence les jeunes gens dans cette importante étude. Avec le temps, les grammaires deviendront naturellement pour eux une préparation insensible et excellente aux études philosophiques d'un ordre plus relevé qu'ils devront faire plus tard.

Voilà ce que les professeurs, non-seulement des classes grammaticales, mais des classes littéraires surtout, ne devraient jamais perdre de vue. Les avantages d'un tel enseignement seraient incalculables : l'esprit, le jugement, la réflexion, le raisonnement s'y fortifieraient extraordinairement; non-seulement une langue APPRISE PAR PRINCIPE donne de grandes facilités pour en apprendre d'autres, elle

aide aussi au delà de ce qui se peut dire pour apprendre toute chose.

V

LE PROFESSORAT GRAMMATICAL ET LA PRATIQUE

Mais pour obtenir de tels résultats, il faut savoir, il faut vouloir enseigner la grammaire : nous l'avons dit, et comme c'est le point capital, nous le redirons encore, en résumant ici tout ce qui précède.

Qu'est-ce que vouloir et savoir enseigner la grammaire ? Comment faut-il entendre ce rôle délicat et si rarement bien rempli? Le voici :

Il y a deux excès possibles, nous venons de le voir : le trop ou le trop peu ; on doit éviter l'un et l'autre.

Le livre de Lhomond, qui a besoin, comme tout livre, de n'être pas seulement appris, mais enseigné, doit être *enseigné diversement, à mesure que la classe s'élève :* c'était l'avis de Lhomond lui-même : « Au surplus, dit-il, le meilleur « livre élémentaire, c'est la voix du maître ; etc., etc. »

1° Avant tout donc, il faut bien se garder d'aggraver inutilement les premières difficultés des études grammaticales, en débutant par des abstractions intelligibles seulement pour des esprits déjà faits.

La grammaire est un instrument, un moyen d'instruction : il faut que le maître le possède, le manie parfaitement, en soit, si je puis ainsi dire, toujours armé, pour apprendre aux enfants à s'en servir eux-mêmes, mais naturellement, et sans fatigues superflues.

2° La meilleure manière de s'en servir, c'est de l'*appliquer* immédiatement et continuellement, et cela d'une manière vivante et attrayante, dans de petits thèmes bien faits, *de vive voix* et par écrit, et dans d'autres devoirs, comme l'ex-

plication et l'analyse de textes bien choisis et bien gradués. Le grand moyen de familiariser les enfants avec les principes les plus abstraits, c'est de leur en montrer tous les jours l'application sensible; car les règles ne s'apprennent *facilement* et utilement que par l'*usage*, par l'*application vive :* l'étude réfléchie vient ensuite, pour fortifier la raison plutôt que pour l'instruire. L'enseignement grammatical s'élève ainsi d'année en année avec l'esprit des enfants.

3° J'ajouterai qu'il faut toujours, et surtout dans les premières classes, enseigner avec le plus de simplicité possible ce qui est simple de soi. C'est assez l'usage de relever outre mesure l'importance des règles, surtout de certaines règles ; selon nous, c'est en augmenter mal à propos la difficulté, que de les présenter à l'imagination vive et impressionnable des enfants comme des montagnes presque impossibles à franchir : on sait trop qu'à cet âge toute difficulté se mesure sur la parole du maître. Et pour citer un exemple fameux, j'avoue que je n'ai jamais compris la célébrité traditionnelle dévolue à la règle du *que retranché* dans les fastes de la cinquième et de la sixième. Il me semble que rien n'est plus simple, et Lhomond lui-même a poussé peut-être ici à l'excès sa méthode de *diviser les règles composées;* il aurait peut-être mieux valu se contenter de la règle générale, avec une simple observation sur le temps, présent, passé ou futur, auquel l'on doit mettre l'infinitif, suivant que les deux actions sont simultanées, ou que l'une est antérieure ou postérieure à l'autre.

En tout ce difficile et si important enseignement, il faut marcher attentivement entre les deux excès opposés. Le sage, l'habile professeur cherche le milieu convenable, et proportionne toujours l'instruction grammaticale qu'il donne à l'âge et à l'intelligence des enfants : il ne fait ni trop, ni trop peu. Mais ce sage et habile professeur se rencontre rarement.

4° Nous l'avons observé avec Fénelon, et on ne saurait trop le remarquer, il y a dans la constitution des langues des principes communs, et dans leur enseignement, même le plus simple et le plus élémentaire, une philosophie naturelle, nécessaire, indispensable, inhérente à l'usage seul des mots et des phrases. Eh bien! ces éléments de grammaire générale, qui sont le fond de la langue usuelle et l'éclairent, voilà le grand secours d'un maître intelligent, voilà ce que tout professeur doit posséder parfaitement et transmettre peu à peu à l'enfant. C'est ce fil admirable qui a guidé Lhomond dans la composition de ses deux grammaires, mais d'une manière plus apparente dans sa grammaire française, pourtant si courte, et qu'il supposait devoir être parfaitement apprise avant la grammaire latine, et mise ensuite dans un perpétuel rapprochement avec elle [1].

Nous croyons que Lhomond, ainsi compris et enseigné, suffit toujours ou à peu près pour le professorat même le plus élevé. L'enseignement des mots, de leurs rapports, est, par un bienfait de Dieu, naturellement accessible même aux intelligences les plus médiocres, et devient aussi, pour les esprits plus actifs, un des guides les plus lumineux de la pensée.

5° Quant aux mots techniques, il est évident que des enfants destinés à apprendre au moins trois langues, doivent savoir ce que c'est qu'une *conjugaison* et une *déclinaison*, et ce qu'on entend par les *temps*, les *modes*, les *voix*, les *cas*, les *nombres* et les *personnes* : il leur faut donner sur le sens et la valeur de tout cela des notions précises; mais ces notions doivent être les plus simples, les plus naturelles, les plus claires possible; et en les donnant, un professeur n'aura point la prétention de mettre dans la main de l'en-

[1] Un homme qui a professé pendant trente-trois ans m'écrivait :
« Si les enfants savaient bien la grammaire française, la grammaire
« latine et la grammaire grecque ne seraient plus qu'un jeu. »

fant les grandes lois qui régissent le langage. Ces simples notions sont destinées à éclairer les faits particuliers, à les rattacher l'un à l'autre autant que cela est nécessaire, mais non à illuminer d'un seul rayon l'unité d'un vaste ensemble philologique.

6° Pour tout cela, la pratique fréquente de l'*analyse grammaticale* est singulièrement utile.

Il est évident encore qu'il importe aussi de donner à l'enfant quelques notions d'*analyse logique;* mais je n'en voudrais que ce qui suffit rigoureusement pour distinguer les différentes propositions d'une même phrase. Si on enseigne à un enfant à décomposer la proposition dans ses éléments, ce n'est point, évidemment, pour que cette donnée lui fournisse le dessein et la disposition savante de toute une syntaxe.

On voit à quoi se borne à peu près ce que nous admettons de philosophie dans l'enseignement de la grammaire.

7° Ici, il le faut avouer, la plupart des maîtres sont en défaut : s'il y en a qui font trop dans les classes élémentaire et fatiguent les enfants, il y en a aussi qui ne font pas assez et ne leur apprennent rien de solide, même dans les hautes classes. Il est rare de trouver de bons et vrais professeurs de grammaire pour la sixième : il n'est guère plus facile d'en trouver pour la troisième, pour la seconde et la rhétorique! c'est là cependant que l'enseignement grammatical aurait une si haute importance!

Voilà pourquoi ce que j'exigeais au petit séminaire de Paris, je l'exige encore aujourd'hui au petit séminaire d'Orléans, à savoir, que les grammaires grecque, latine et française soient enseignées dans les plus hautes classes littéraires; que l'*analyse grammaticale*, le *mot à mot*, les règles de la *syntaxe* et de la *méthode*, les *racines*, soient perpétuellement rappelées en classe, même en rhétorique,

et particulièrement dans la circonstance plus solennelle des examens.

8° Il est une grande loi de tout enseignement, fondée sur la nature même de l'esprit humain, et qu'on ne néglige jamais impunément : c'est que l'*on ne sait que ce qu'on retient, et* que l'*on ne retient que ce qu'on a appris à force de le repasser.*

Supposer que tous les élèves d'une classe, même d'une rhétorique, savent toutes les règles de la grammaire, si on n'y revient souvient, c'est une étrange illusion. Ne pas les interroger sur ces règles, c'est en consacrer l'oubli : c'est les laisser dans l'ignorance; c'est rendre leurs études précédentes inutiles et leurs examens illusoires. Un enseignement approfondi et réitéré des règles de la grammaire latine, grecque et française est toujours nécessaire.

Mais ordinairement, même après les meilleures études, on ne sait plus exactement comment ces règles sont conçues dans les grammaires, ni même où elles se trouvent ; il faut donc, si on doit les enseigner, faire simplement comme Bossuet et Fénelon, se remettre à les étudier. Autrement, on ne les saura pas avec certitude ; on ne les indiquera pas avec précision, lorsque l'on corrige un devoir grec ou latin ; on tâtonnera, lorsqu'il faudra décomposer les mots, rechercher les origines, indiquer les étymologies ; et on laissera les élèves dans un vague, dans une incertitude déplorable pour eux et honteuse pour leurs professeurs.

J'ai connu une maison où, au commencement de chaque année, tous les professeurs, sans exception, étaient invités :

A faire une revue du *Rudiment*, à en rappeler les règles aux élèves, à les citer dans la correction des devoirs, et à les faire chercher et appliquer ;

A exiger chaque jour une analyse grammaticale et un mot à mot écrit, au moins, des explications grecques, et même de Tacite et d'Horace ;

Depuis la sixième jusqu'à la troisième, les élèves devaient être toujours prêts à réciter les deux premières parties de la grammaire latine;

De même depuis la cinquième jusqu'à la seconde pour la grammaire grecque. Quant à cette grammaire, commencée plus tard, on l'apprenait toujours, même en rhétorique;

Car, on le sait, un des meilleurs moyens pour faire des progrès dans le grec, c'est la décomposition des mots; mais cette décomposition exige la connaissance approfondie des éléments, des racines, de la formation des temps, des exceptions, etc., etc.; *ce qui ne s'acquiert qu'avec une connaissance parfaite et par conséquent une étude constante de la grammaire grecque.*

On me trouvera peut-être bien exigeant: soit! mais sans tout cela, jamais on n'aura ni de bons professeurs, ni de bons élèves.

Voici ce que m'écrivait, un jour, le préfet des études d'une maison importante, et qui fut depuis très-florissante :

« Je veux finir par une idée peut-être impertinente; mais
« c'est pour vous seul : je crois que la faiblesse grammati-
« cale de nos classes tient moins au défaut de bonne vo-
« lonté dans les élèves, qu'au défaut de méthode, et même
« — voici l'*impertinence* — d'intelligence et de science suf-
« fisantes dans ces messieurs. J'ai la conviction acquise que
« la plupart de ces messieurs ne savent plus, n'ont peut-être
« jamais bien su la grammaire, ne comprennent pas grand'-
« chose à l'*analyse*, sont étrangers à l'entente du fond de
« leur langue même; qu'ils ont été mal instruits sous ce
« rapport; qu'ils le sentent et ne peuvent se vaincre; qu'ils
« font ce qu'ils peuvent, au jour le jour, mais ne peuvent
« rien, rien du moins de sérieux et d'effectif, parce qu'ils
« reculent devant le grand et sérieux travail de grammaire,

« qui leur serait nécessaire pour bien enseigner leurs élèves.
« Je suis persuadé qu'avec des élèves maniables et dociles
« comme les nôtres, on ferait des miracles, si on avait des
« *professeurs de grammaire proprement dits* : or, souvenez-
« vous que les *professeurs de grammaire* sont plus rares,
« plus solides, plus utiles, d'un plus introuvable mérite que
« les professeurs de haute littérature. Je vous achèverai
« quelque jour ma pensée, si vous le voulez.

« Il y aurait du reste un moyen, difficile, c'est vrai, mais
« pour lequel nous avons cependant un homme : ce seraient
« des conférences régulières en corps de professeurs, pré-
« sidées par M. N***. Dans ces conférences, on travaillerait
« en commun sur la grammaire; on conviendrait pour
« chaque fois d'un sujet, d'une question, qui servirait de
« texte pour s'entr'apprendre une *méthode* solide, profonde
« et uniforme, etc., etc. »

Mais, c'est assez; je me laisse trop entraîner au grand intérêt de cette question : il faut finir.

VI

Je dirai donc, enfin, que le travail de la grammaire est très-utile aussi pour former le caractère, la volonté des enfants, et fortifier en eux les plus grandes qualités de l'âme: c'est avec Bossuet que je pense et parle ainsi.

Si on me permettait une comparaison, je dirais peut-être assez volontiers que la grammaire est à une languè ce que le ciseau est au marbre : il faut savoir manier avec fermeté et vigueur le ciseau et la grammaire pour donner au marbre et à la langue leur expression.

Comme le ciseau, dans une main habile et laborieuse, tire du marbre les traits qu'on veut rendre avec leur forme et leur beauté, c'est la grammaire aussi qui tire du langage la forme, les traits de la pensée.

Comme le ciseau exerce fortement l'œil et la main de celui

qui l'emploie, la grammaire exerce de même avec énergie le jugement, la réflexion, le raisonnement de l'esprit qui l'applique à la parole.

Enfin, comme le ciseau demande, pour produire son œuvre, une attention pénétrante et une longue persévérance : ainsi la grammaire veut de l'application, de la suite, du sérieux, et fixe la mobilité de l'esprit en même temps que celle du caractère.

Laissons, du reste, cette comparaison, et disons avec simplicité ce qui est manifeste, à savoir, que dans l'étude des langues, c'est la grammaire qui est le vigoureux instrument de l'application et du travail.

Or, l'application, dit Bossuet, *c'est toute la force de l'âme*, et, sans le travail, tout est dans un enfant, confusion, mollesse et désordre. C'est dans cette grande pensée de l'évêque de Meaux que j'écrivais, il n'y a pas longtemps, aux professeurs du petit séminaire d'Orléans:

« Pour vous, Messieurs, si, malgré tous vos efforts, vous rencontrez des enfants d'une nature légère, d'un caractère mou, et qui ne comprennent pas tout d'abord l'importance d'une telle application, ni les grandes utilités des études grammaticales bien faites, élevez leur pensée plus haut, et ne craignez pas de leur redire et de leur faire méditer avec vous ces admirables paroles que Bossuet adressait autrefois à son élève :

« Ne croyez pas, Monseigneur, qu'on vous reprenne si « sévèrement pendant vos études, pour avoir simplement « violé les règles de la grammaire dans les mots et les « phrases de vos devoirs. Il est sans doute honteux à un « prince, à un enfant intelligent, qui doit avoir de l'ordre « en toutes choses, de tomber en des fautes si grossières ; « mais nous regardons plus haut quand nous en sommes « si attristés : car nons ne blâmons pas tant la faute elle- « même, que le défaut d'application, qui en est la cause.

« Ce défaut d'application vous fait maintenant confondre « l'ordre des mots ; mais si nous laissons vieillir et se for- « tifier en vous cette mauvaise habitude, quand vous vien- « drez à manier, non plus les mots, mais les choses mêmes, « vous en troublerez tout l'ordre. Vous parlez maintenant « contre les lois de la grammaire, alors vous mépriserez « les préceptes de la raison. Maintenant vous placez mal « les paroles, alors vous placerez mal les choses ; vous ferez « tout en désordre, si vous ne vous accoutumez dès votre « enfance à tenir votre esprit attentif et appliqué, si vous « ne vous efforcez de régler ses allures indisciplinées, et de « penser enfin sérieusement en vous-même à ce que vous « avez à faire. »

CHAPITRE III

Le premier enseignement des trois grammaires française, grecque et latine doit-il être simultané ? — Quelques considérations sur l'étude de ces grammaires.

Les trois grammaires française, latine et grecque doivent-elles être enseignées *d'abord simultanément?* Faut-il les mettre *d'abord* toutes les trois en même temps aux mains des enfants? Je réponds sans hésiter : Non.

Il faut commencer par l'étude de la grammaire fançaise ; puis, assez longtemps après, et jamais avant que cette première étude n'ait été bien faite, il faut faire étudier la grammaire latine. Les éléments de la grammaire latine bien sus à leur tour, la grammaire grecque peut suivre de près sans inconvénient, et même avec avantage.

Mais condamner d'abord l'enfance, et quelquefois la

plus tendre enfance, à l'étude simultanée des trois grammaires, c'est une absurdité; c'est une tyrannie intellectuelle véritablement odieuse, et dont les conséquences sont souvent lamentables. Et cependant quoi de plus commun? Que fait-on autre chose dans un grand nombre de maisons? Où sont les instituteurs qui se refusent absolument à mettre entre les mains d'un enfant une nouvelle grammaire, avant qu'il ait su convenablement celle qui doit précéder?

J'ai déjà eu occasion de le dire : comment ne voit-on pas que l'étude simultanée de grammaires aussi diverses pour le fond et pour la forme que le sont surtout la grammaire française et la grammaire latine, auxquelles on ajoute si promptement la grammaire grecque, n'est propre qu'à écraser ces jeunes esprits, à déconcerter leur mémoire, à troubler tout leur développement intellectuel?

Comment veut-on que ces petites intelligences ne se perdent pas dans ces conflits bizarres de noms et d'articles, de déclinaisons hétérogènes, de conjugaisons sans rapport?

Quoi! vous prétendez que des syntaxes, des méthodes, des règles si opposées entre elles leur paraîtront simples et intelligibles, et qu'ils feront convenablement la part de chaque chose!

Mais quand il n'y aurait que cette multitude de mots, de dénominations, qui signifient la même chose et qui ne se ressemblent point, il n'en faudrait pas davantage pour que les pauvres enfants ne pussent retenir ni les uns ni les autres!

Ne sait-on pas qu'à cet âge, saisir des analogies, comprendre des rapports généraux et des dissemblances abstraites, est presque impossible, parce qu'un enfant ne juge, ne raisonne, ne déduit presque pas? Il lui faut des

idées simples ou des images, et non des raisonnements subtils. Et d'ailleurs, quels seraient ses termes de comparaison ? Il ne sait du français que ce qui a été jusqu'alors au niveau et au service de ses premiers besoins : il ne voit pas au delà.

Le plus vulgaire bon sens ne demande-t-il pas qu'on affermisse d'abord son esprit, en lui faisant apprendre le plus parfaitement possible sa langue maternelle, qu'il a parlée déjà et qu'il comprend ? Du moins ce ne sera pas le jeter tout d'abord dans une région inconnue et barbare.

Et puis, quand il possèdera convenablement cette langue, quand il en aura bien compris les principes, la syntaxe, la méthode et l'orthographe, elle deviendra alors pour lui, non pas un travail de plus et un embarras d'esprit, mais un moyen, une facilité et comme une puissance pour étudier, pour conquérir une autre langue.

C'était la pensée d'un de nos plus célèbres grammairiens : il s'élevait avec force contre la déplorable coutume de mettre de trop bonne heure les enfants au latin : *Commencez par le français*, disait-il ; *l'intelligence du latin leur deviendra bien moins difficile : l'étude qu'ils auront faite de la grammaire française leur facilitera tout le reste*

Un savant professeur m'écrivait : *Le plus grand nombre des enfants ne sont si longtemps à apprendre le latin que parce qu'on les y met trop tôt.* Il ajoutait avec raison : *Je voudrais surtout qu'on ne se hâtât pas tant de les faire entrer dans la méthode ou syntaxe particulière des langues.*

Encore une fois, c'est là du simple bon sens : il est manifeste que l'enseignement de la langue maternelle doit précéder, doit préparer tout autre étude.

Mais il y a ici, sur cet enseignement même de la langue maternelle, d'importantes considérations à faire.

I

LE FRANÇAIS

Cette langue maternelle, on le sait, c'est le besoin, c'est l'usage qui l'enseigne dès la première enfance.

C'est dans les bras de sa mère ou sur les genoux de sa nourrice, que le petit enfant apprend à parler[1].

Mais il ne faut pas se faire d'illusion sur ses premiers enseignements de la parole et de la langue donnés à un enfant : c'est beaucoup, et tout à la fois, c'est très-peu de chose.

C'est beaucoup : je ne crains pas de le dire, il y a là un enseignement merveilleux, incomparable.

Saint Augustin, Fénelon, Bossuet et tous les grands génies philosophiques en on admiré la puissance et la profondeur.

Une jeune mère de vingt ans, une pauvre nourrice, deviennent tout à coup, presque sans le savoir, des institutrices habiles, de puissantes grammairiennes.

Toutes deux, il est vrai, sont au service et sous les inspirations d'un maître plus grand qu'elle, d'un instituteur providentiel et divin.

Comment faut-il l'entendre ? Le voici :

Il y a une grammaire générale naturelle, la plus élevée, la plus forte, la plus subtile, la plus profonde ; c'est la logique, l'ordre, l'harmonie essentielle des mots,

[1] Dans ce sens, il est inutile de le dire, toute langue est langue maternelle pour l'enfant qui la parle. Le grec et le latin étaient l'idiome maternel des enfants de Rome et d'Athènes. Leurs mères, leurs nourrices et tous ceux qui les aidaient à former leurs premières paroles, leur apprenaient les mots usuels de la langue latine ou grecque, comme un petit Parisien ou un petit Orléanais, dès les premiers jours de son enfance, apprend à redire les mots usuels de la langue française.

des idées et des choses; c'est la raison même venue de Dieu.

Eh bien! voilà ce que révèlent, ce que découvrent à l'enfant ces premiers enseignements de sa mère et de sa nourrice!

Ce sont tous les éléments constitutifs, tous les principes fondamentaux du discours; c'est le fond même, c'est l'inspiration primordiale de toute raison, de toute langue, de toute grammaire.

Ce fond, qui est manifestement d'origine divine, est, de plus, capable de recevoir, avec le temps, les développements les plus riches, les plus étendus, quelquefois les plus sublimes.

Mais on le comprend, ce n'est pas le premier enseignement maternel ou nourricier qui donne ces développements.

Et voilà pourquoi j'ai dit que ce premier enseignement était tout à la fois *beaucoup*, et aussi *peu de chose.*

Oui, quoique de beaucoup le plus important, puisque c'est le fond de tout, c'est *peu de chose;* car ce qu'il enseigne, ce qu'il donne en fait à cet enfant, paraît bien réduit, si on le compare à ce qu'il lui reste à acquérir : c'est le plus petit dictionnaire, c'est la plus pauvre langue possible. Rien n'est plus borné, plus rétréci, que l'horizon de tous ses petits discours.

Jusqu'à huit ou dix ans, il ne sait guère redire et lier entre eux, pour en faire une phrase, que les mots dont ses premiers besoins, en même temps que sa mère sa nourrice ou sa *bonne,* lui ont révélé le sens.

Toutefois, dans la plus petite phrase, dite par cet enfant, se trouve la grammaire tout entière : rien n'est plus humble, rien n'est plus grand : le fond divin s'y trouve.

Il ne faut donc pas ici, je le répète, se faire d'illusion; il ne faut ni dédaigner, ni négliger ce qui est déjà si excel-

lent; mais il ne faut pas non plus trop compter sur ce qui est si petit encore, et a besoin d'un si grand développement.

Si on ne veut pas que ce premier fond, qui peut devenir le germe de tout chez ces enfants, se réduise bientôt à rien, et n'aboutisse qu'à l'ignorance ou à l'imbécillité intellectuelle, il faut qu'un enseignement méthodique et régulier vienne au temps convenable leur apprendre tous les détails nécessaires, tout l'ensemble grammatical de cette belle et forte langue française, dont ils possèdent déjà le premier usage vulgaire. C'est ce qui se nomme l'*instruction primaire,* et cette instruction demande plusieurs années.

J'admire quelquefois ceux qui veulent qu'on apprenne le latin en deux ans, *comme la langue maternelle,* disent-ils; et ils ne voient pas que, même quand il s'agit de la langue maternelle, il faut huit ou dix ans pour apprendre à un enfant cette langue dans la mesure la plus bornée, et puis trois ou quatre années encore pour lui apprendre à la parler correctement et lui en faire connaître l'orthographe usuelle et grammaticale.

Et, après tout cela, il ne la parlera, il ne l'écrira élégamment qu'à sa vingt-cinquième année; et encore, s'il en a fait jusque-là une grande étude, une étude suivie et très-sérieuse!

Ces divers aspects de la question qui nous occupe font aussi comprendre ce qu'on peut attacher d'importance, *sans exagération dans aucun sens*, aux langues étrangères vivantes apprises par l'usage dès la première enfance.

Quoi qu'il en soit de ces dernières observations, sur lesquelles j'aurai occasion de revenir dans le cours de cet ouvrage, c'est donc un fait que, dès ses premières années, tout enfant emploie les dix parties du discours et observe plus ou moins les règles les plus communes de la grammaire qu'il ne connaît pas encore théoriquement; il est, grâce à l'instinct de son intelligence et à l'Education divine,

déjà grammairien sans le savoir. Eh bien! il faut que, dans l'Education humaine, cette première connaissance tout usuelle ne soit pas perdue pour la théorie et la pratique du grand et dernier enseignement grammatical.

Le moyen, comme nous l'avons dit au chapitre précédent, c'est de suivre simplement la méthode la plus naturelle. Il faut bien se garder de donner d'abord des définitions métaphysiques, dans lesquelles l'enfant ne pourrait parvenir à reconnaître les choses simples qu'il sait déjà, et qui lui sont naturellement familières.

C'est, au contraire, cette science naturelle déjà acquise par l'enfant qu'il faut mettre d'abord à profit, en éveillant son esprit et le faisant réfléchir, sans effort et même avec intérêt, sur ce qu'il sait déjà; sur ce qu'il fait, lorsqu'il parle; sur les mots dont il se sert; sur les phrases qu'il emploie pour exprimer ses pensées et faire connaître ses désirs; en un mot, sur la science instinctive, facile, certaine qu'il a de la grammaire; il faut enfin lui faire remarquer qu'il est *en possession* de la meilleure partie des choses qu'on veut lui enseigner.

Voilà le moyen d'introduire sans peine les enfants dans l'étude plus approfondie de la langue et de la grammaire française.

Et c'est par là aussi que l'étude du français devient le point de départ assuré, et le moyen de succès infaillible pour l'étude du grec et du latin.

C'est ainsi que, dans la grammaire française, la grammaire générale et naturelle leur aura été enseignée convenablement.

C'est ainsi, enfin, qu'on leur épargnera plus tard le dégoût de languir des années entières sur des principes abstraits de grammaire et de langue étrangère, qu'ils auront étudiés avec bien plus de facilité dans leur langue maternelle.

Quand ils se mettront au latin, toutes les notions préliminaires et générales seront sues à l'avance. Il ne restera nulle confusion dans leur esprit; leurs facultés, cultivées convenablement et fortifiées par un exercice simple et naturel, dans un idiome qu'ils comprenaient aisément et entendaient avec plaisir, iront au-devant du travail et se développeront d'elles-mêmes; et leur esprit, orné déjà de beaucoup de connaissances accessoires, d'histoire, de géographie, etc., et affermi d'ailleurs par l'application, sera admirablement prêt à l'étude des langues classiques de l'antiquité.

Au reste, je ne dis rien ici que les hommes de grande expérience n'aient pensé comme moi.

N'est-ce pas ainsi que l'entendait Rollin ?

« Comme les premiers éléments du discours sont com-
« muns jusqu'à un certain point à toutes les langues, disait-
« il, il est naturel de commencer l'instruction des enfants
« par les règles de la grammaire française, *dont les prin-*
« *cipes leur serviront aussi pour l'intelligence du latin et du*
« *grec, et leur paraîtront beaucoup moins difficiles et moins*
« *rebutants, puisqu'il ne s'agira presque que de leur faire*
« *ranger dans un certain ordre des choses qu'ils savent déjà,*
« *quoique confusément.* »

C'est aussi l'important conseil qu'un de nos plus éminents prélats, Mgr l'archevêque de Rouen, donnait récemment aux professeurs de son petit séminaire; je lui demande la permission de citer ici ses paroles :

« Il est de la dernière importance d'insister beaucoup
« sur les principes, d'en bien pénétrer les commençants,
« de les rompre parfaitement à l'application de la gram-
« maire française, et d'asseoir ainsi une base solide, sur
« laquelle ils puissent avec assurance élever l'édifice de
« leur instruction. Il faut s'occuper d'abord de leur appren-
« dre par principes le français et l'orthographe. Quand ils

« sauront parler et écrire correctement leur langue naturelle, ils auront une grande facilité pour étudier celle de « l'ancienne Rome. »

Le point fondamental et pratique, c'est donc de ne jamais mettre un enfant au latin ou au grec, avant que le français ne soit bien appris et la grammaire française de Lhomond sue imperturbablement, et parfaitement appliquée.

Voilà pour le français.

II

LE LATIN

Quant à la méthode particulière qu'il faut suivre pour bien enseigner la grammaire latine, je l'ai indiquée déjà. Sans rentrer dans le détail, je me bornerai à dire ici que la meilleure des méthodes c'est celle qui procède avec assez de lenteur au commencement, pour pouvoir ensuite aller sûrement plus vite. Qu'on fasse bien apptendre d'abord aux enfants les éléments fondamentaux de la langue ; qu'ils sachent IMPERTURBABLEMENT les déclinaisons et les conjugaisons, tant régulières qu'irrégulières, les adjectifs, les pronoms, les verbes de toute espèce et les racines : c'est là le point capital. Qu'on leur fasse accompagner cette première étude des petits exercices, dont j'ai parlé au chapitre précédent.

Voilà le premier travail qui, dans l'étude des langues savantes, décidera tout pour l'avenir ; et il suffit d'y réfléchir un moment pour le comprendre. Les noms et les verbes, les déclinaisons et les conjugaisons sont le fond de toute langue : savoir décliner et conjuguer imperturbablement les noms et les verbes d'une langue, c'est savoir le fond de la langue ; c'est en connaître les mots : cela fait et bien fait, le reste va de soi.

Sans doute, il faut travailler ensuite pour apprendre les règles de cette langue et la liaison des mots entre eux : mais ce n'est là qu'un travail, ce n'est pas une impossibilité ; au contraire, sans la connaissance des mots et de leurs diverses formes par les déclinaisons et conjugaisons, rien n'est possible : il n'y a plus dans ces petites têtes qu'une confusion sans remède, un trouble inextricable qui dure jusqu'à la fin de leurs tristes études, et rend pour eux tout progrès, toute étude radicalement impossible.

La plupart des enfants ne viennent jamais à bout de savoir le grec ni le latin, et sont pendant dix années les plus malheureux enfants du monde, parce qu'on ne leur a pas fait d'abord apprendre *imperturbablement* les noms et les verbes, les déclinaisons et les conjugaisons : tout est là pour eux.

Au contraire, j'ai connu des enfants que les noms et les verbes, *imperturbablement* sus, faisaient entrer d'emblée en sixième après trois mois de travail, l'un d'eux après cinq semaines, et il eut en sixième le premier prix de version et le deuxième prix de thème.

Et qu'on ne s'y trompe pas : les suites de tout cela ne sont point médiocres : c'est gagner deux années, inutiles d'ailleurs et funestes même aux études élémentaires : c'est supprimer la neuvième [1], la huitième et presque la septième : c'est se ménager un temps précieux, soit pour le redoublement si utile de la rhétorique, soit pour deux années de philosophie, soit pour l'étude des sciences après l'étude des lettres : c'est rendre facile l'entrée dans les écoles scientifiques, à l'époque fixée, sans préjudice pour les études littéraires.

J'ai connu un autre enfant qui n'avait pas appris le grec

[1] Du temps de Bossuet et de Rollin, ces classes étaient tout à fait inconnues : on ne savait pas même leur nom.

dans la maison où il avait fait ses premières classes : dans une nouvelle maison où il venait d'entrer, on exigea, sur la demande de ses nouveaux condisciples, qu'il le sût assez pour concourir avec eux, et cela en *seconde,* sous peine de n'être admis au concours pour le prix en aucune autre faculté : il y employa seulement trois semaines de ses vacances et six heures de travail par jour. Il n'apprit pas autre chose que les déclinaisons et les conjugaisons grecques, mais IL LES APPRIT PARFAITEMENT. En *seconde,* à la fin de l'année, il eut le second prix de grec et le premier prix, l'année suivante, en rhétorique, et cela dans une maison où les études étaient très-fortes.

Après cette première et fondamentale étude des noms et des verbes, il faut qu'on exerce les enfants sur toutes les règles de la syntaxe, puis de la méthode, jusqu'à ce qu'ils en fassent parfaitement l'explication sans embarras et presque sans réflexion. Alors l'explication des auteurs latins ne sera plus pour eux qu'un jeu ; ils y retrouveront, au premier coup d'œil, toutes les règles de leur rudiment ; ils les citeront à propos avec une merveilleuse facilité ; et lorsque, par une construction rigoureuse, on les aura accoutumés à rassembler, en un ordre convenable, les diverses parties du discours, dans les auteurs même les plus difficiles, et à assigner à chaque mot, à chaque phrase, sa place et sa signification précise, ils ne tarderont pas à se familiariser aisément avec les inversions et avec les tours latins ; ils saisiront bientôt sans peine tout le fond et tous les détails de la langue.

C'est là, on le sait, la méthode conseillée par Rollin : il voulait que l'on fît d'abord parfaitement apprendre à l'enfant les déclinaisons, les conjugaisons et les règles les plus communes de la syntaxe ; et *quand il est bien ferme sur ces principes,* ajoutait-il, *et qu'il se les est rendus familiers par de fréquentes répétitions*, on le doit mettre dans l'explication

de quelque auteur facile : on peut même dès lors lui donner le plaisir de parler latin[1].

J'ai connu des professeurs qui essayaient de faire parler latin aux enfants, dès le commencement. Pour cela, ils leur faisaient d'abord apprendre avec soin, par cœur, les textes latins qui avaient été bien expliqués en classe, ou le corrigé même des thèmes que les enfants avaient faits, ou bien encore quelques dialogues familiers d'Érasme ; et puis, quand ils avaient mis ainsi dans leur tête un grand nombre de mots latins, ils leur apprenaient à s'en servir dans des conversations vives, en classe, pendant un quart d'heure, où il était convenu qu'on ne parlerait que latin, le sujet de la conversation étant donné par avance, et bien choisi.

J'ai vu de cela de très-bons résultats : ces conversations donnaient aux enfants un mouvement d'esprit très-vif, et ils y trouvaient pour apprendre la langue latine, une donnée primitive analogue à la donnée maternelle pour la langue française.

Les thèmes faits en classe, DE VIVE VOIX, sans dictionnaire, sont au moins nécessaires : faute de ces divers moyens et d'un exercice analogue à l'exercice de la langue maternelle, les trois quarts des écoliers ne savent jamais le latin, n'arrivent à rien par la grammaire, ou plutôt n'arrivent jamais à la grammaire.

J'ai dans ce moment-ci, au petit séminaire d'Orléans, en cinquième, des élèves qui peuvent parler constamment latin, pendant une demi-heure de suite et plus, sans difficulté, et presque sans faute. Ils rédigent volontairement leurs analyses de religion en latin, pendant le même temps que les autres les rédigent en français. Ils récitent à volonté leurs leçons d'histoire en latin ou en français.

Il est vrai que ces enfants ont appris par cœur toutes les fables de Phèdre en sixième, et le *Cornelius Nepos* tout entier en cinquième.

Je serais charmé de voir que des professeurs fussent assez forts et eussent assez de zèle pour que la correction des devoirs latins, thèmes, narrations ou discours, se fît toujours en latin, *surtout dans les classes plus élevées*, et je voudrais qu'alors il fût établi que professeurs et élèves ne se permettent pas de dire un seul mot en français, à moins d'une nécessité absolue. Quintilien aiderait beaucoup à la préparation d'une telle classe.

« Je ne demande pas qu'on revienne à l'ancienne méthode, où le latin et ses premiers éléments ne s'enseignaient jamais qu'en latin, où les grammaires étaient toutes latines ; — cela est encore pratiqué dans les grands et célèbres colléges en pays étrangers ; — mais je voudrais qu'on exerçât les enfants, dès qu'ils en sont capables, à parler latin dans les classes, au moins à faire des thèmes *de vive voix*, et je crois que ce serait une excellente manière, et peut-être la seule, d'apprendre cette langue à beaucoup d'enfants, qui autrement ne la sauront jamais.

Tout cela est du bon sens le plus clair : il n'est question que de le réduire en pratique. Je ne m'y arrêterai donc pas plus longtemps ; et j'y reviendrai d'ailleurs au besoin dans le cours de ce volume.

J'insisterai davantage en ce moment sur la méthode qu'il faut suivre pour enseigner les éléments de la langue grecque.

III

LE GREC

La ridicule terreur que le seul nom du grec inspire, me détermine à entrer ici dans plus de détails, et c'est à l'expérience de Rollin que je les emprunterai : ses paroles étonneront et consoleront peut-être plus d'une mère.

« Avant que de proposer aucune règle sur ce sujet, je « crois, dit Rollin, devoir avertir ceux qui songent à ap« prendre la langue grecque, que de toutes les études qui « se font dans les colléges CELLE-CI EST LA PLUS FACILE, LA « PLUS COURTE, celle dont le succès est le plus assuré, et « où j'ai toujours vu réussir presque tous ceux qui s'y sont « appliqués. Ce qui rebute ordinairement de cette étude et « les maîtres et les disciples, c'est l'idée qu'on s'en forme « d'abord comme d'une entreprise très-longue et très-pé« nible. L'expérience du contraire devrait bien avoir dis« sipé ce faux préjugé. Une heure seule, consacrée régu« lièrement chaque jour à ce travail, met les jeunes gens « qui ont quelque esprit en état d'entendre très-raisonna« blement cette langue au sortir des études. » J'ajouterai, ce que j'ai toujours dit, et ce que je ne me lasse pas de répéter : surtout s'ils savent très-bien les grammaires française et latine, et s'ils se sont appliqués à apprendre les *déclinaisons*, les *conjugaisons* et les *racines*.

Le premier soin des maîtres doit être d'enseigner aux

enfants à bien lire le grec et à bien le prononcer; puis il faut leur apprendre à l'écrire correctement et nettement.

Ce premier soin est capital; et, à cet égard, j'exigerais beaucoup, Rollin dit: « Quand ils sauront *passablement* « lire, il faut leur faire apprendre la grammaire. » Pour moi, je n'irais pas si vite, et je ne me contenterais pas de ce *passablement*. Je tiens qu'il faut ici la perfection, sous peine de dégoûter à jamais les enfants d'une langue dont les caractères les rebutent, tant que leur imagination et leurs regards ne sont point *parfaitement* familiarisés avec eux.

Je suis bien, du reste, de l'avis de Rollin, lorsqu'il veut qu'on ne mette entre les mains des enfants que de belles éditions et des textes aussi corrects qu'il est possible. Si l'on savait tout ce qu'on évite de peine, tout ce qu'on achète de clarté et de plaisir pour l'esprit, avec les quelques centimes de plus que coûte une bonne typographie!

Quant à la grammaire grecque, elle doit être, dit Rollin avec grande raison, nette, simple, courte, claire, précise. Hélas! où en avons-nous été longtemps à cet égard?

Nous sommes mieux partagés aujourd'hui, et je ne puis m'empêcher de rendre hommage ici, entre autres, à la grammaire de M. Chabert. Cette grammaire a sans doute l'inconvénient de réduire aux proportions de la langue latine la langue grecque, si supérieure par la richesse et la variété des formes; mais elle a le très-grand mérite de faire servir de préparation à l'étude du grec l'étude du latin: le très-grand avantage de rendre facile aux enfants la composition des thèmes grecs[1].

[1] Un préfet des études m'écrivait cependant, à propos de mon estime pour la grammaire de M. Chabert:

« Beaucoup de professeurs n'étant pas accoutumés à mettre dans leur

Rollin ajoute : « Les maîtres distingueront facilement dans « la grammaire ce qu'il faut faire apprendre d'abord et ce « qu'il faut réserver pour un âge plus avancé.

« Ils ne peuvent trop insister dans les commencements « sur les principes, SUR LES DÉCLINAISONS ET SUR LES CONJU- « GAISONS. Il faut que les enfants soient rompus par l'usage « *sur la formation des temps;* qu'ils les récitent tantôt de « suite, tantôt en rétrogradant; que toujours ils rendent « raison des différents changements qui y arrivent et fassent « l'application des règles.

« Puis, il faut leur faire traduire quelque auteur *facile,* « *où l'on va d'abord* TRÈS-LENTEMENT, rangeant exactement « tous les mots dans leur ordre naturel; rendant raison de « tout : genre, cas, nombre, personne, temps, etc.; faisant « appliquer aux enfants toutes les règles qu'ils ont vues, « et, à mesure qu'ils avancent, en ajoutant de nouvelles « et de plus difficiles.

« Comme la difficulté de la langue grecque consiste prin- « cipalement dans la grande multitude de mots qu'elle ren- « ferme, et qu'il ne faut, pour les retenir, que de la mémoire, « laquelle, pour l'ordinaire, ne manque pas aux jeunes « gens, *c'est une fort bonne méthode de leur faire apprendre* « *les racines grecques, mises en vers français,* et de les leur « faire citer à chaque mot qu'ils voient. Cet exercice, qui ne « les chargera pas beaucoup, leur donnera une facilité in- « croyable pour l'intelligence des auteurs et leur tiendra « lieu d'un long usage, qui ne s'acquiert qu'à force de tra-

« enseignement plus de science qu'ils n'en trouvent dans les livres qui « sont entre leurs mains, comme il y en a peu dans M. Chabert, ils en « donneront peu à leurs élèves. »

J'ai répondu : « Les professeurs pourront et devront se servir, pour « leur usage personnel, de la grammaire plus savante de M. Romain Cor- « nut; et quant aux enfants, s'ils savent parfaitement la grammaire de « M. Chabert, ce sera déjà beaucoup : l'explication des auteurs et les « professeurs leur diront le reste. »

« vail et de temps. Il ne faut pas négliger de leur faire ap-« prendre, chemin faisant, les étymologies des mots latins « et des mots français dérivés du grec. »

Toutes ces recommandations de Rollin sont extrêmement sages et d'une singulière importance, mais trop souvent négligées.

C'est surtout quand il est question de la langue et de la grammaire grecque, qu'on ne trouve presque plus de jeunes gens qui sachent *décliner*, ni surtout *conjuguer*. Or, comme je l'ai déjà dit, tout est là pour eux. Quant à la connaissance des *racines*, elle est bien plus rare encore. On paraît d'un autre âge quand on nomme Lancelot! Et cependant que de science utile, vive, profonde, ineffaçable, dans ces vers, tout bizarres qu'ils paraissent! Je vais même jusqu'à dire que cette science simplifierait singulièrement le travail du paresseux, si on pouvait décider le paresseux au travail. Lorsqu'un professeur est assez puissant, dans une classe de sixième ou de cinquième[1], pour décider un grand nombre de ses élèves à apprendre et à réciter imperturbablement, par exemple, au grand examen de la fin de l'année, *toutes* les racines grecques par cœur, il peut se vanter d'avoir préparé là une jeune et forte génération d'hellénistes : du moins il y a fait ce qui dépendait de lui, d'une part, et ce qui donne les plus grandes chances de succès de l'autre.

[1] M. l'abbé Congnet, au zèle, à la science et aux travaux duquel je suis heureux de rendre ici un reconnaissant hommage au nom du clergé, M. l'abbé Congnet s'élève avec raison contre *l'abus de mettre trois ou quatre ans à étudier les racines grecques.* « Il y a, dit-il, des maisons où « l'on apprend méthodiquement les racines par quart; cinquante décades « en cinquième, cinquante en quatrième, cinquante en troisième et cin-« quante en seconde. Depuis quand les fondations se mettent-elles au « fronton de l'édifice? Si vous voulez être vraiment utile, faites donc sa-« voir toutes les racines dès la sixième, et quand on les sait, ne les lais-« sez pas oublier dans les classes suivantes. »

J'ai dit, en commençant ce chapitre, que la grammaire grecque devait suivre d'assez près la grammaire latine : c'est une marche naturelle, en effet; et j'ai toujours été dans cette pensée, j'ai toujours applaudi aux efforts de ceux qui ont cherché à réunir, dans l'unité d'un même système et d'un enseignement à peu près parallèle, deux langues qui sont si évidemment de la même famille; qui ont visiblement cette fraternité dont Ovide disait :

Facies non omnibus una,
Nec diversa tamen, qualem decet esse sororum.

Mais, me dira-t-on, n'est-ce pas tomber dans le grave inconvénient que vous signaliez tout à l'heure? N'est-ce pas condamner les enfants à apprendre deux grammaires, deux langues à la fois? Ne sera-ce pas une surcharge pénible pour leur âge, et un double effort pour leur mémoire, au moins, en supposant qu'il ne soit pas double également pour leur intelligence?

Je ne le pense pas : le cas n'est plus le même et l'objection n'a point de fondement, puisque les enfants savent déjà une grammaire et presque deux avant de se mettre au grec.

En effet, je veux que la grammaire et la langue française aient eu deux années d'avance sur le latin, et que la grammaire et la langue latine aient à leur tour au moins une année d'avance sur le grec. Je ne fais donc apprendre la grammaire grecque que quand les enfants savent très-bien la première partie et à peu près la seconde de la grammaire latine.

Il faut remarquer, de plus, qu'il y a beaucoup moins de différence entre le grec et le latin, qu'entre le latin et le français.

Ce qui effraie surtout dans le grec, ce sont les caractères graphiques; le fond est beaucoup moins effrayant.

Pour faire passer un enfant du français au latin, j'exige qu'il sache parfaitement la grammaire française : une telle perfection dans la science élémentaire de la grammaire latine n'est point nécessaire pour passer du latin au grec : ce n'est point par la grammaire latine, mais par la grammaire française, que les enfants reçoivent leurs premières notions de grammaire générale.

Le français sert de préparation au grec aussi bien qu'au latin, et de fait il y est très-utile. Un enfant qui saurait parfaitement le français, pourrait aussi facilement commencer par l'étude du grec que par celle du latin, et ne se mettre au latin que plus tard.

Enfin les grammaires latine et grecque ont de telles analogies de mots et de syntaxe, que, si on ne peut les apprendre d'abord simultanément, on peut du moins très-naturellement et promptement passer de l'une à l'autre.

Il suffit que les deux premières parties de la grammaire latine soient bien sues, bien comprises et bien appliquées; et une ou deux années de latin tout au plus sont assez pour cela.

Alors les deux grammaires latine et grecque s'éclairent, se fortifient, et, pour ainsi dire, s'enseignent l'une par l'autre.

La grammaire grecque de M. Chabert résout la difficulté par sa simplicité même et sa clarté. On trouve dans ce livre la grammaire grecque, et l'on y retrouve la grammaire latine tout ensemble : ce sont deux langues, il est vrai; mais ce ne sont pas deux livres, comme seraient la grammaire de Lhomond et celle de M. Burnouf. Ce sont deux langues différemment semblables, et rapprochées dans une analogie, dans un parallélisme presque constant, deux langues d'origine tellement commune, qu'il y a toujours à peu près identité de nature, de fond, de règles, avec quelques déviations accessoires et des différences seulement superfi-

cielles; deux langues enfin d'une dérivation si claire, d'une déduction si logique, que les principes de l'une font deviner les principes de l'autre; qu'elle ne demandent qu'un travail, ne sollicitent qu'une attention; qu'elles se font comprendre simultanément à l'esprit le plus jeune, se font retenir par la mémoire la moins intelligente, en sorte que, quand les premiers éléments du latin sont une fois bien sus et les premières difficultés de la lecture des auteurs grecs aplanies, il n'en coûte guère plus à un enfant de les étudier toutes les deux en même temps que d'en étudier une seule.

Pourvu, encore une fois, qu'après avoir fait servir pendant quelques années le français de préparation au latin, on fasse servir pendant une année, ou deux au plus, le latin de préparation au grec, les trois grammaires et les trois langues peuvent devenir toutes trois, en temps convenable, les instruments les plus actifs [1] et les plus puissants — et désormais simultanés — de la haute Education intellectuelle.

Mais quand on viole les règles de cette succession naturelle et nécessaire dans l'enseignement élémentaire, le contraire arrive, et les conséquences sont déplorables.

Il en résulte, dans la tête de ces pauvres enfants, une confusion d'idées, de mots, de choses, de faits linguistiques, qui est un mal affreux, irrémédiable, et qui devient même

[1] C'est une chose étonnnante que la facilité et la promptitude avec laquelle le goût de la langue grecque se répandit dans toute la France au commencement de XVIIe siècle, et contribua à la résurrection des lettres. « Chacun à l'envie se piqua d'y réussir et de s'y distinguer, dit Rollin. « Cette étude fut mise en honneur et devint universelle. Les progrès en « furent rapides et presque incroyables; et l'on est surpris de voir que « des jeunes gens de qualité, et surtout les fils des premiers magistrats « du royaume, dans un âge peu avancé, où l'on ne respire ordinairement « que le plaisir, faisaient leurs délices de la lecture des auteurs grecs les « plus difficiles, et y donnaient souvent tout le temps de leur récréa- « tion. »

quelquefois une altération réelle de leurs facultés, une dépravation profonde de leur raison et de leur nature, une impossibilité absolue de continuer leurs études, même lorsqu'ils paraissent continuer leurs classes.

Ils confondent les règles, les noms, les verbes, les cas, les temps, les désinences, les radicaux d'une langue avec ceux d'une autre langue. Ils parlent français en latin, latin en grec, ou plutôt ils ne parlent ni latin, ni français, ni grec; ils parlent barbare : c'est une langue sans nom, même sans figure, il faut avoir vu et entendu cela, pour s'en faire une idée : c'est une véritable pitié. Et cela dure des années! Non, je ne comprends pas que des maîtres honnêtes et intelligents puissent s'y résigner; et ce que je comprends moins encore, c'est que des parents puissent, je ne dis pas y consentir, mais très-souvent l'exiger !

CHAPITRE IV

Quelle importance faut-il attacher au soin de l'orthographe usuelle et grammaticale?

Au premier abord, cette question paraît étrange, du moins inutile. — Je crois toutefois devoir la poser ici, donner la réponse, et insister fortement.

« Il est honteux, disait Rollin aux hommes de son temps, « que nous ignorions notre propre langue; et, si nous vou- « lons parler vrai, nous avouerons presque tous que nous « ne l'avons jamais étudiée. »

Je ne sais si nous sommes aujourd'hui plus heureux ou plus habile qu'au temps de Rollin, et si nous pourrions nous adresser des félicitations meilleures.

Ce que je sais, c'est qu'on se plaint universellement que la jeunesse française achève ses humanités, fait ses études ou ses classes, comme on voudra l'entendre, passe huit ou dix années à étudier le grec et le latin, et arrive souvent à la fin de cette longue et laborieuse Education sans savoir l'orthographe.

Les statistiques de l'enseignement officiel ont constaté que sur les sept ou huit mille jeunes gens qui se présentaient, chaque année, à l'examen du baccalauréat, trois ou quatre mille étaient refusés, non pas seulement à cause des contre-sens qu'ils font dans une version de quatrième ou de troisième, mais particulièrement à cause des fautes grossières d'orthographe qu'ils commettent.

Je l'ai ouï dire au doyen d'une des premières Facultés des lettres de France : — « C'est l'orthographe qui décide « presque toujours le rejet ou l'admission des candidats. »

A quoi cela tient-il? Evidemment au peu de soin qu'on prend dans les classes d'enseigner aux enfants la grammaire française, et les principes de l'orthographe usuelle et grammaticale.

« Ce n'est pas tant aux élèves qu'aux maîtres qu'il faut « adresser ici des reproches, dit quelque part Quintilien. « Les élèves ne seraient pas à ce point négligents, et igno- « rants si les maîtres l'étaient moins : *Videntur non tam dis-* « *centibus in hac parte quam docentibus pepercisse.* »

Rollin était dans les mêmes pensées :

« L'orthographe, disait-il, est assez ordinairement ignorée « ou négligée, et quelquefois même par les plus savants. Ce « défaut, selon toutes les apparences, vient de ce qu'ils n'y « ont pas été exercés de bonne heure, et avertit les maîtres « d'y donner un soin particulier. »

Les Romains nous ont appris, par l'application qu'ils mettaient à l'étude de leur langue, ce que nous devrions faire pour nous instruire de la nôtre. Chez eux, les enfants,

dès le berceau, étaient formés à la pureté du langage. Ce soin était regardé comme le premier et le plus essentiel, après celui des mœurs. On le recommandait particulièrement aux mères, même aux nourrices et aux domestiques [1]. On les avertissait de veiller, autant que possible, à ce qu'il ne leur échappât jamais d'expression vicieuse ou une mauvaise prononciation en présence des enfants, de peur que ces premières impressions ne devinssent en eux une seconde nature, qu'il serait presque impossible de changer dans la suite. Puissions-nous imiter ces sages exemples! et alors, du moins, la seconde instruction ne se consumerait pas en grande partie à combattre et à détruire les mauvaises impressions de la première, et l'on ne serait pas réduit à s'applaudir, comme d'un grand succès, lorsqu'on est parvenu à guérir le mal déjà fait.

Il y a deux sortes d'orthographe : l'orthographe usuelle et l'orthographe grammaticale.

Deux lois, deux autorités les régissent : l'usage d'une part, la grammaire de l'autre.

« L'usage, qui est, dit Rollin, le maître souverain en ma-
« tière de langage, et *contre lequel la raison même perd ses*
« *droits*, est la première règle qu'il faut consulter pour l'or-
« thographe, parce qu'il n'a pas moins d'autorité et de juri-
« diction sur la manière d'écrire et de prononcer les mots
« que sur les mots mêmes. »

Ici il faut s'expliquer et, avant tout, il faut bien définir ce que l'on entend par l'usage :

« Car, dit Quintilien, si on le prend pour ce que l'on voit

[1] *Ante omnia, ne sit vitiosus sermo nutricibus... Has primum audiet puer, harum verba effingere imitando conabitur... Non assuescat ergo, ne dum infans quidem est, sermoni qui dediscendus sit.*

Multa linguæ vitia, nisi primis eximuntur annis, inemendabili in posterum pravitate durantur. (QUINT. I.)

« faire à la multitude, les conséquences en seront dange-
« reuses, non-seulement pour la langue, mais, ce qui est
« plus important encore, pour les mœurs. D'où nous vien-
« drait, en effet, tant de bonheur que ce qui est bien fût
« mis en pratique par le plus grand nombre[1] ?

« L'usage sera donc pour moi, en fait de langue, l'accord
« des gens bien élevés, comme en fait de mœurs l'accord
« et l'exemple des gens de bien[2].

Quintilien ne pensait donc pas, comme Rollin, que la raison perd toujours ses droits contre l'usage : je ne le crois pas non plus.

Je crois que, malgré ses changements capricieux, et qui sont en apparence de pure fantaisie, le plus souvent l'usage obéit à la raison.

Je crois qu'en fait de langue, l'usage, comme ce qu'on appelle le hasard, obéit à une loi cachée, et je serais porté à dire, avec le dictionnaire de l'Académie française, qu'il n'y a guère plus de caprice dans le langage humain qu'il n'y a de hasard dans la nature. L'une et l'autre expression est également le nom vague d'une cause que nous n'avons pas su découvrir.

Quoi qu'il en soit de cette observation, et précisément à cause de cette observation même, je suis d'avis qu'il faut tenir grand compte de l'usage ; les plus grands génies doivent le respecter, et je dis sans hésiter, avec Fénelon, « qu'en fait de langue, on ne vient à bout de rien sans « l'aveu des hommes pour lesquels on parle. »

Mais l'usage ne suffit pas à tout : il faut aussi la gram-

[1] *Sed huic ipsi necessarium est judicium, constituendumque in primis, id ipsum quid sit, quod consuetudinem vocemus. Quæ si ex eo, quod plures faciunt, nomen accipiat, periculosissimum dabit præceptum non orationi modo, sed (quod majus est) vitæ. Unde enim tantum boni, ut pluribus quæ recta sunt placeant ?*

[2] ***Ergo consuetudinem sermonis vocabo consensum eruditorum ; sicut vivendi, consensum bonorum.***

maire : on s'en dispense trop souvent. Fénelon remarquait de son temps que ceux qui n'avaient appris le français que par le simple usage le parlaient fort mal. « Les personnes « les plus polies, disait-il, ont de la peine à se corriger sur « certaines façons de parler qu'elles ont prises, pendant « leur enfance, en Gascogne et en Normandie. » On pourrait en dire à peu près autant de l'orthographe et des principes de la grammaire.

« Il s'en faut bien, disait encore Rollin, que nous apportions assez de soin pour nous perfectionner dans la langue « française. Il y a peu de personnes qui la sachent par principes. On croit que l'usage seul suffit pour s'y rendre « habile, et il est rare qu'on s'applique à en approfondir le « génie et à en étudier toutes les délicatesses. Souvent on « en ignore jusqu'aux règles les plus communes, ce qui paraît quelquefois dans les lettres mêmes des plus habiles « gens. »

On m'assurait dernièrement qu'un littérateur distingué de nos jours n'avait pas craint de dire : « Il n'y a pas un « grand littérateur, en France, qui sache l'orthographe. » Et il prétendait avoir en main des autographes de tous les plus illustres littérateurs français, renfermant quelque faute notable.

On me permettra de ne pas croire à ce récit. Je soupçonne même que l'anecdote a été inventée par les gens d'esprit qui ne savent pas l'orthographe, et qui veulent justifier leur négligence par de grandes autorités.

Quoi qu'il en soit, il faut, dans les classes, en finir avec toutes les fautes de ce genre. Il ne faut plus qu'on puisse reprocher aux instituteurs de la jeunesse française de ne pas lui apprendre même le français et l'orthographe.

Pour cela, il ne faut plus ériger en principe que quand des jeunes gens étudient des langues savantes, il importe

peu qu'ils s'occupent de leur langue maternelle, et qu'ils la sauront toujours assez.

Il faut ériger en principe la vérité contraire, et, dans la pratique, il faut y apporter la plus sérieuse attention.

Depuis la classe de septième jusqu'à la rhétorique, il faut être avec les enfants d'une sévérité inflexible en tout ce qui tient à l'orthographe et à la grammaire.

Lorsque j'étais supérieur du petit séminaire de Paris, et aujourd'hui au petit séminaire d'Orléans, voici le règlement à l'aide duquel je combattais et combats encore cette funeste tendance:

1° Nul élève n'est admis en septième, s'il n'écrit sous la dictée une page en français, où les règles de l'orthographe usuelle et grammaticale soient convenablement observées. On lui fait subir, en outre, une épreuve orale sur la formation des genres, des nombres, des temps, des verbes, surtout des verbes irréguliers.

2° Cette épreuve se renouvelle plus sévèrement encore, quand il est question de l'admettre en sixième.

Si l'élève est très-bon sixième d'ailleurs, — comme cela indique des moyens, et une instruction linguistique déjà bonne, — on suppose que ses fautes d'orthographe viennent seulement de légèreté et défaut d'attention, et qu'il peut y avoir prompt remède. On l'admet donc, mais seulement à l'épreuve, et pendant un mois il est suivi très-attentivement sous ce rapport.

3° Avant d'être admis en cinquième, chacun doit faire un devoir français dicté, qui renferme les principales difficultés de l'orthographe et de la grammaire, et si ce devoir n'est pas fait convenablement, l'élève devra suivre un cours supplémentaire de grammaire française, jusqu'à ce que ce grave défaut d'étude soit réparé.

4° Cette épreuve se renouvelle chaque année, au retour des vacances, JUSQU'A LA RHÉTORIQUE INCLUSIVEMENT.

5° De plus, deux ou trois fois par an, on fait composer en orthographe française les rhétoriciens avec les sixièmes, les classes littéraires avec les classes grammaticales, et les rhétoriciens qui sont vaincus par les sixièmes éprouvent la honte d'entendre leurs noms et leur défaite proclamés devant toute la maison rassemblée à la lecture solennelle des Notes.

6° Enfin, dans le *tarif*, d'après lequel doivent être corrigés les devoirs de chaque jour et les compositions hebdomadaires, toutes les fautes d'orthographe contre les règles de la grammaire française, et celles contre le simple usage, sont comptées aussi sévèrement au moins dans les classes supérieures que dans les classes inférieures ; et aux Notes, le professeur fait remarquer que tel enfant qui se trouve le *dixième* aurait été le *premier*, s'il n'avait pas fait une grave faute d'orthographe qui a été comptée comme un contre-sens ou comme un solécisme, et l'a rejeté à la dixième place.

Et avec tous ces moyens énergiques, on n'arrive pas encore à la perfection, ni pour les autres, ni pour soi-même !

Puisque je suis descendu à tous ces détails, on me permettra de tout dire. Je ne fais, du reste, que reproduire ici les conseils des plus célèbres instituteurs de la jeunesse. Encore une fois, rien n'est petit dans une si grande chose !

J'insisterai donc sur la bonne écriture, sur le soin et la propreté *des copies :* pour moi, je juge une classe, élèves et professeur, par là : c'est un signe à peu près infaillible, et j'en ai fait des expériences singulières. Aussi, j'ai cru pouvoir élever mon observation à la dignité d'une formule, et je dis : « Des copies mal écrites, « mal soignées, révèlent des élèves paresseux et un pro- « fesseur négligent. » Les hommes du métier me comprendront.

Rollin l'avait compris :

« On ne peut, dit-il, accoutumer les enfants de trop bonne « heure à écrire nettement et correctement, à placer à pro- « pos les grandes et les petites lettres, à savoir l'usage qu'il « faut faire des points, des virgules, des accents et des « autres marques grammaticales, sagement inventées pour « mettre de la clarté et de l'ordre dans l'écriture. »

L'application à la propreté de l'écriture prévient d'ailleurs les fautes d'orthographe, qui, le plus souvent, ne viennent que de légèreté et d'inattention. On ne peut dire combien ces premiers soins épargneront de peine aux enfants dans un âge plus avancé.

« Apprenez-leur, disait aussi Fénelon, A LIRE et à écrire « correctement. Il est honteux, mais ordinaire, de voir des « gens qui ont de l'esprit et de la politesse *ne savoir pas « bien prononcer ce qu'ils lisent.* Ils manquent encore plus « grossièrement pour l'orthographe ou pour la manière de « *former les lettres en écrivant.* Accoutumez-les enfin à *faire « leurs lignes droites*, à rendre leur caractère *net et lisible.* « Il faudrait aussi qu'ils sussent la grammaire. Accoutu- « mez-les à ne pas prendre un temps pour un autre, et se « servir des termes propres, à expliquer nettement leurs « pensées, avec ordre, et d'une manière courte et précise. »

Le bon Rollin allait même jusqu'à faire l'observation suivante, devenue à peu près inutile depuis l'invention des plumes de fer :

« Qu'on me permette, puisqu'il s'agit ici d'écriture, de « donner aux jeunes gens un avis qui pourra paraître une « minutie, mais qui n'est pas indifférent : c'est d'apprendre, « *au moins vers la fin de leurs études*, à tailler leurs plumes, « et à le faire avec art et selon les règles. Beaucoup de « gens écrivent mal, parce que cette petite adresse leur « manque. »

Au moins vers la fin de leurs études ! ce n'est pas, assurément, trop exiger.

CHAPITRE V

Faut-il faire faire des thèmes aux enfants, et comment?

DU BARBARISME ET DU SOLÉCISME

Faut-il faire faire des thèmes aux enfants?

Sans contredit ; autrement ils ne sauront jamais le latin.

On ne sait vraiment une langue que quand on la parle ou quand on l'écrit ; la lecture et la traduction n'y suffisent pas.

Quand est-ce qu'on sait l'anglais?

Ce n'est pas seulement quand on peut le lire, le comprendre et le traduire ; mais bien quand on sait le parler, ou l'écrire, ce qui est une autre manière de le parler.

Or, on n'écrit, on ne parle la langue latine que par les thèmes.

Par les versions, on évite même d'écrire et de parler le latin : on oblige en quelque sorte le latin à parler français. La version, en effet, affecte de ne pas parler la langue étudiée ; et il ne faut pas lui en faire un reproche ; c'est sa nature et son but. Le thème seul est la langue écrite et parlée.

Aussi les versions servent surtout à faire apprendre la langue dans laquelle on traduit, et très-peu l'autre.

Le thème est véritablement le seul moyen de savoir le fond d'une langue, par la raison très-simple qu'il est le seul exercice qui fasse réfléchir à fond sur les mots, sur la

variété de leurs terminaisons, sur leurs racines, sur leurs nuances les plus délicates, sur les idiotismes; le seul exercice qui fasse comprendre et pénétrer les règles et les principes de cette langue, parce qu'il les fait appliquer, et que, pour les appliquer, il faut les avoir parfaitement entendus.

Et cela est vrai surtout des enfants: un homme d'un esprit mûr pourrait, en ne faisant que des versions, ou en se bornant à la lecture des auteurs, finir au bout d'un certain temps par savoir passablement le latin, parce qu'il réfléchirait sur le texte, remarquerait, comparerait, retiendrait les tours, les expressions, les règles. Mais c'est ce dont un enfant ne saurait être capable : par le seul travail de la version, son esprit borné, superficiel, léger, n'arriverait jamais au but. L'unique moyen de lui enseigner véritablement le latin, c'est donc le thème, qui arrête, fixe, applique son esprit aux règles, et lui fait faire comme à son insu, sur la langue latine, une multitude de remarques et de réflexions pénétrantes, que la simple version ne lui aurait jamais suggérées.

Je dirai même que, pour un homme fait, le meilleur moyen d'apprendre promptement une langue étrangère, c'est encore la composition des thèmes : « J'ai senti par ma « propre expérience, dit le savant abbé Auger, que traduire « une langue pendant plusieurs années la fait moins con- « naître que si on composait dans cette même langue pen- « dant une seule année. »

M. Vendel-Heyl entre sur tout ceci dans des détails techniques et précis qui éclairent bien la question : « Un « traducteur, dit-il, s'instruit dans sa langue plutôt que « dans celle qu'il traduit. En effet, que je traduise Démos- « thènes ou Platon, mon esprit s'applique avant tout, non à « analyser leurs phrases pour en remarquer la tournure ou « la construction, non à réfléchir sur le régime de telle

« préposition en telle circonstance, sur les ellipses de mots « ou syllabes, sur l'origine des mots, mais à construire une « phrase française souvent très-opposée de tournure à celle « du grec, et qui m'empêche par là même de saisir aussi « bien le génie de cette langue. »

Je crois donc pouvoir le redire avec les hommes du métier : la version paraît savoir la langue, mais le plus souvent elle devine, sans savoir réellement. Et comment saurait-elle, en effet, puisqu'elle délaisse l'étude approfondie de la langue qu'il s'agit d'apprendre, pour en écrire, en parler une autre? On peut le répéter sans crainte : le thème seul est la langue écrite et parlée, et par conséquent étudiée, connue, pénétrée, véritablement sue.

Il n'y a donc pas ici à hésiter.

Le thème, c'est d'ailleurs le plus fort, le plus sérieux exercice de la réflexion, du jugement, de l'attention.

Si nos petits faiseurs de thèmes n'y mettent pas tout d'abord l'élégance, la force, les délicatesses et tout l'art de la diction latine, s'ils n'arrivent pas du premier coup à ce but élevé de leurs efforts, si quelques-uns n'y arrivent même jamais, ils recueillent toujours du moins de leur labeur un grand fruit ; ils y apprennent, avec le fond de la langue, la méthode et le prix d'un travail sérieux ; ils y acquièrent une fermeté d'application, une pénétration d'esprit, et quelquefois une vigueur de jugement que nul autre travail n'aurait pu leur donner au même degré. Et certes, ce sont là les grandes et véritables richesses de l'intelligence, qui suffisent abondamment à les dédommager de leurs peines. — Ils sont comme les fils du père de famille, qui bouleversèrent le champ pour chercher la cassette enfouie. Ils ne trouvèrent pas de cassette ; mais la terre, fécondée par leurs efforts, produisit abondamment, et leur donna des biens plus précieux que le trésor qu'ils cherchaient.

Je dirai donc volontiers avec La Fontaine à ces chers enfants :

Travaillez, prenez de la peine :
C'est le fonds qui manque le moins.

Le thème est quelquefois difficile, épineux : travaillez-le fortement, c'est le champ où est caché le trésor. Labourez, sillonnez, creusez, et du champ creusé, du thème travaillé, naîtra pour vous la réflexion, la pensée, la parole, la langue et tous les biens les plus riches de l'intelligence.

Aussi une expérience presque constante l'a démontré : les élèves qui, le plus souvent obtiennent dans toutes les autres facultés les succès les plus brillants, ceux dont l'esprit se fortifie le plus vite, et qui donnent dans les classes littéraires, et surtout en rhétorique, en philosophie et dans l'étude des sciences, les résultats définitifs les plus avantageux, sont précisément ceux qui ont été forts en thèmes dans les classes grammaticales, et qui s'y sont le plus sérieusement appliqués.

Il est d'expérience encore que les enfants qui ont plus d'esprit que de jugement, les petits citadins, par exemple, ces enfants qui, de bonne heure, savent causer, babiller ; qui ont dévoré toutes sortes de livres, qui ont paru dans le salon et y ont lu quelquefois les journaux et les feuilletons, à l'insu ou du consentement de leurs parents, sont généralement plus forts en version qu'en thème ; non qu'ils comprennent mieux le fond du latin : mais ils devinent plus vite et expriment plus facilement ce qu'ils ont deviné.

Les enfants d'une autre nature, ceux, par exemple, qui viennent des campagnes ou de nos provinces montagneuses, qui ont moins lu peut-être, moins parlé surtout, et qui sont plus accoutumés à réfléchir, ceux-là aussi sont presque

toujours plus forts en thème que leurs petits condisciples, et plus faibles en version. Mais cette faiblesse en version ne dure pas longtemps; et, au plus tard en seconde ou en rhétorique, ils deviennent les plus forts de toute façon.

Je sais bien que les thèmes ont rencontré des contradicteurs, et que ma thèse peut-être ne sera pas du goût de tout le monde, mais elle n'en est pas moins fondée sur le bon sens, sur la nature même des choses, sur l'expérience.

J'ai regretté, je l'avoue, de ne pas trouver toujours Rollin assez favorable aux thèmes : il parle tantôt pour, tantôt contre. Ce n'est pas le seul point où une certaine bonhomie de cœur devient chez lui la cause d'une certaine faiblesse d'esprit. Jouvenci, Lancelot, et les autres grands maîtres du siècle de Louis XIV, furent plus fermes que lui. Rollin, plus rapproché qu'eux du xviiie siècle, céda peut-être un peu d'ailleurs, sans bien s'en rendre compte, aux entraînements du temps qui commençait à déclarer la guerre au latin.

Il est, du reste, curieux d'observer à quel point Rollin hésite, tâtonne ici. Si sa décision semble d'abord à moitié contre, toutes ses raisons sont pour, même celles qu'il paraît donner contre; et il finit par décider conformément à ses raisons.

Il est singulièrement remarquable, en effet, que ce sont précisément les raisons apportées par Rollin et par quelques autres contre les thèmes qui démontrent le mieux combien les thèmes sont nécessaires pour exercer l'esprit des enfants, pour appliquer leur attention et pour fortifier en eux le jugement, la réflexion, le raisonnement même.

Ainsi, par exemple, c'est parce que Rollin assure que *dans l'explication des auteurs et dans la traduction, les enfants ne produisent rien d'eux-mêmes et ne font que se*

prêter aux maîtres, sans effort, sans travail sérieux, ni pénible emploi de leurs facultés; c'est pour cela précisément que j'aime pour eux les thèmes, où ils sont obligés de réfléchir, de comparer, de faire effort et de produire quelque chose par eux-mêmes.

Rollin dit encore *que les enfants trouvent toute faite dans les auteurs qu'ils expliquent l'application des règles, au lieu qu'ils sont obligés de la faire eux-mêmes dans les thèmes.*

Ceux qui ont bien compris que ce n'est pas ce que les enfants trouvent tout fait, mais ce qu'ils font eux-mêmes, quand ils sont d'ailleurs capables de faire, qui aiguise et forme leur esprit, s'étonneront avec raison de ce que l'excellent Rollin dit ici.

Rollin, du reste, s'il avait vécu après Lhomond, se serait beaucoup plus rapproché de notre sentiment. Il aurait vu quelle facilité, quel plaisir, et en même temps quelle utilité les enfants laborieux peuvent trouver à faire des thèmes.

Et même, au fond, quand on examine de près et que l'on compare tout ce que Rollin dit à cet égard, on finit par découvrir, comme je l'indiquais tout à l'heure, qu'il estimait les thèmes singulièrement utiles et même tout à fait nécessaires à l'instruction des enfants; car il veut que les enfants, non-seulement fassent des thêmes latins, mais encore qu'ils fassent des thèmes grecs; et les raisons qu'il en donne sont décisives, et n'ont rien de particulier à la langue grecque.

« La composition des thèmes, dit-il, *rend les jeunes gens* « *plus exacts, les oblige à faire l'application de leurs règles,* « *les accoutume à écrire correctement*, les familiarise da- « vantage avec le grec, et leur donne plus de connaissance « du génie de la langue.

« La composition des thèmes, disait-il encore, oblige les

« enfants de mettre en pratique les règles qu'on leur a sou-
« vent enseignées de vive voix, *et d'en faire eux-mêmes l'ap-*
« *plication*, CE QUI LES GRAVE BIEN PLUS PROFONDÉMENT DANS
« LEUR ESPRIT. »

C'est précisément ce que je dis moi-même.

Rollin comprenait si bien l'utilité des thèmes pour les enfants, qu'il voulait qu'on leur en fît composer sous toutes les formes :

« Il me paraîtrait fort utile qu'on leur fît faire quelquefois
« des thèmes en classe, comme on leur y fait expliquer les
« auteurs, c'est-à-dire de vive voix. Par là on leur apprend
« plus facilement et plus certainement à faire usage de leurs
« règles et de leurs lectures. »

Cette méthode est excellente : elle a, de plus, l'avantage d'accoutumer les enfants non-seulement à écrire, mais à parler latin.

La vraie sagesse, c'est ce que Rollin indique lui-même, lorsqu'il loue l'Université d'*unir les deux méthodes ensemble et de tempérer l'une par l'autre;* c'est-à-dire, de joindre la composition des thèmes et l'explication des auteurs.

Les thèmes ont enfin une autre grande utilité que Rollin n'a pas manqué de faire ressortir : « Ils donnent aux en-
« fants, dit-il, l'occasion d'employer tous les mots et toutes
« les phrases qu'on leur a fait remarquer dans l'explica-
« tion des auteurs; *car il serait à souhaiter que les thèmes*
« *qu'on leur donne fussent, pour l'ordinaire, composés sur*
« *l'auteur même qu'on leur aurait expliqué, lequel leur*
« *fournirait des expressions et des locutions déjà connues,*
« *dont ils feraient l'application selon les règles de leur gram-*
« *maire* [1]. »

[1] Il y a dans les thèmes d'imitation un juste-milieu à garder entre une trop grande facilité qui ne laisserait presque aux enfants d'autre travail que celui de copier les mots et les phrases de leur auteur, et une grande

C'est encore ici une excellente méthode, et je ne saurais trop la conseiller : c'était celle de Fénelon. Voici ce que ce grand homme écrivait à l'abbé Fleury, en 1695, dans un plan d'études qu'il lui envoyait de Cambrai, pour l'éducation de M. le duc de Bourgogne :

« Je crois qu'il faut, le reste de cette année, laisser M. le « duc de Bourgogne continuer ses thèmes et ses versions « comme il les fait actuellement.

« Ses thèmes sont tirés des *Métamorphoses* d'Ovide ; le « sujet est fort varié ; il lui apprend beaucoup de mots et « de tours latins ; il le divertit ; et, comme les thèmes sont « ce qu'il y a de plus épineux, il faut y mettre le plus d'a- « musement qu'il est possible. »

Lorsque Fénelon ne tirait pas des auteurs latins les thèmes du duc de Bourgogne, il les composait lui-même, ainsi que ses versions, et lui en donnait le corrigé.

Des thèmes et des versions ne peuvent pas être sans doute un titre de gloire pour Fénelon ; mais, dit le cardinal de Bausset, nous les avons lus avec une espèce de respect, parce qu'ils attestent l'attention religieuse qu'un génie aussi supérieur apportait aux détails les plus minutieux de ses fonctions. On aime à voir l'auteur du *Télémaque* écrire des thèmes et des versions pour un enfant de neuf ans avec la même plume qui lui traça quelques années après le modèle du gouvernement le plus favorable au bonheur des peuples (1). On peut observer que Fénelon s'y exprimait

difficulté qui leur ferait perdre beaucoup de temps, et qui souvent serait au-dessus de leur portée. L'endroit qu'on leur donne à imiter ne doit pas être long. D'abord, il est bon qu'ils n'aient presque que les cas et les temps à changer. Quelquefois ils n'auront que les tours à imiter et non les paroles : il est nécessaire que le maître ait préparé le thème avant que d'expliquer l'endroit sur lequel il doit le donner, parce qu'en expliquant il insiste principalement sur les phrases et sur les règles qu'il a dessein d'y faire entrer. (ROLLIN.)

[1] Voyez les *Mémoires politiques de Fénelon.*

en latin avec la même élégance et la même facilité qu'en français.

Quelque difficile que fût pour la vive imagination et le caractère impétueux du duc de Bourgogne la composition appliquée des thèmes, il conserva toute sa vie un doux souvenir de ce travail; et, dix ans après, il écrivait à Fénelon :

« Je continue toujours à étudier tout seul, quoique je ne « ne le fasse plus en forme *depuis deux ans, et j'y ai plus de « goût que jamais;* mais rien ne me fait plus de plaisir que « la métaphysique et la morale, et je ne saurais me lasser « d'y travailler. J'en ai fait quelques petits ouvrages que « je voudrais bien être en état de vous envoyer, afin que « vous les corrigeassiez, *comme vous faisiez autrefois mes* « thèmes. »

La Harpe pensait comme Fénelon, Bossuet, Jouvenci, Rollin lui-même, et tous les autres plus grands instituteurs de la jeunesse, sur l'utilité des thèmes.

« Quelques personnes, dit-il, ont blâmé l'usage des « thèmes; mais c'est faute de réflexion. L'expérience dé- « montre que pour bien posséder une langue morte (et au- « trement, ce n'est pas la peine de l'apprendre), il faut « s'exercer à écrire dans cette langue; comme pour bien « savoir une langue vivante, il faut la parler. La mémoire « des mots est, par elle-même, très-fugitive : on ne peut « la fixer que par l'habitude d'attacher ces mots aux actes « de l'intelligence... On ne sait pas bien le latin, si l'on « n'est pas en état d'écrire en latin; et c'est pour cela que « j'ai toujours approuvé et soutenu l'usage des thèmes « que, dans ces derniers temps, on s'était aussi avisé de « proscrire. Les maîtres de l'Université se moquèrent de « cette proscription *philosophique*, et eurent grande rai- « son. Les *philosophes* (du XVIII[e] siècle) traitèrent leur

« expérience de pédantisme, et, en cela, ils déraison-
« naient. »

M. Dussault a fait, sur ce même sujet, les réflexions les plus importantes à bien méditer :

« On ne sait bien le latin qu'autant qu'on est capable
« d'écrire dans cette langue : une intelligence superficielle
« des mots et des auteurs ne suffit point; il faut avoir ap-
« profondi les règles de la grammaire; il faut connaître
« parfaitement les tours et les constructions qui constituent
« le génie de la langue. Entendre quelques passages faciles
« ou même quelques auteurs, ce n'est rien savoir. Si l'on
« n'est point capable de distinguer les styles, de sentir les
« beautés de diction, l'élégance des tournures, la propriété
« des termes, on ne possède point la langue; et on ne peut
« arriver à cette connaissance, qu'en s'exerçant à en prati-
« quer les règles, à en calquer les formes, ce n'est qu'en
« écrivant dans une langue, qu'on peut parvenir à en saisir
« le génie.

« La lecture des auteurs n'exige pas une attention aussi
« vive et aussi soutenue que la composition; il échappe, à
« celui qui lit, mille choses qui n'échappent point à celui
« qui écrit. L'un court après le sens et franchit rapidement
« les obstacles qui pourraient retarder sa course, l'autre
« s'attache davantage aux mots et aux constructions; l'un
« se contente des *à peu près*, l'autre s'asservit à une exac-
« titude plus sévère. Il est vrai que la traduction, par écrit,
« suppose un travail plus réfléchi que la simple lecture;
« mais elle est encore loin d'être aussi scrupuleuse que la
« composition, parce que celle-ci est plus esclave de la
« diction et de tout ce qui établit le fond du style. Celui
« qui traduit du latin en français peut être content de ses
« efforts, quand il a saisi et rendu le sens que mille cir-
« constances lui font souvent deviner, tandis que celui qui
« écrit en latin est sans cesse aux prises avec les difficultés

« grammaticales qu'il se propose de vaincre, et avec le gé-
« nie d'une langue étrangère dont il cherche à se rendre
« maître. »

Il faut donc faire des thèmes; mais cela ne suffit pas, il faut les bien faire, autrement c'est un exercice aussi stérile que barbare.

Malheureusement, par suite de l'inertie ou de l'incapacité des maîtres, et par la mollesse des enfants, cette barbarie est très-fréquente.

Le chef d'une maison d'Éducation ne doit rien négliger pour bien convaincre maîtres et élèves qu'il n'y a pas de manière plus pitoyable et plus indigne de perdre son temps que de l'employer à faire des thèmes barbares. Pour l'empêcher, il ne faut que le vouloir : suivre les règles du bon sens, exiger que celles de la langue et de la grammaire soient observées, et en indiquer les moyens efficaces.

Ceci est un point tellement capital, qu'on me permettra de descendre encore ici avec Rollin dans les plus humbles détails : ce ne sont pas les moins importants.

Avant tout, il ne faut pas faire marcher les enfants trop vite : on les précipiterait.

Il faut aller pas à pas, de règle en règle, de difficulté en difficulté; et, comme le dit Rollin, des choses claires, faciles, agréables, aux choses plus difficiles et qui demandent plus d'efforts : « D'abord les mots seraient presque
« tous dans leur ordre naturel, et les phrases fort courtes.
« Ensuite, on augmenterait insensiblement les difficultés,
« à proportion du progrès que les jeunes gens peuvent
« faire; surtout on aurait soin de faire entrer dans le thème
« des exemples de toutes les règles qu'ils doivent appren-
« dre. L'élégance n'est pas ce qu'il y faut principalement
« chercher; mais la correction, la netteté. Il s'agit de leur
« apprendre des mots latins, de les accoutumer aux diffé-

« rentes constructions propres à cette langue, de leur faire « appliquer les règles de la syntaxe ; » et toujours, comme le veut Quintilien, il faut attacher la plus grande honte à ce qui se nomme *solécisme* ou *barbarisme. Deprehendat quæ* BARBARA, *quæ* IMPROPRIA, *quæ* CONTRA LEGEM *loquendi sunt posita.*

Peu et bien, très-peu et très-bien, lentement et sûrement : voilà les grandes conditions du succès en ces premières classes.

Avant tout, le fond des langues et la parfaite correction grammaticale.

C'est pourquoi je retrancherais sans pitié et absolument les vers latins en cinquième, et ne les commencerais qu'au deuxième ou troisième trimestre de la quatrième, le premier et même le second trimestre de la quatrième devant être encore presque entièrement consacré aux thèmes de règles.

Le temps où nous vivons tend toujours à substituer le *léger* et l'*agréable* au *solide.* Il faut résister à cette tendance.

C'est un empiétement très-déraisonnable que de faire faire des vers latins dès la fin de la cinquième. Il est manifeste qu'on ne doit s'occuper de poésie latine que quand on sait à fond le latin : en cinquième on ne le sait pas encore assez.

Que dirait-on, d'un Anglais ou d'un Allemand, qui voudrait faire des vers français sans bien savoir le français? Que dirait-on de ces deux vers :

Je chantis ce héros qui régna dessur la France,
Et pour droit par conquête, et pour droit par naissance?

Il ne manque pas un pied dans ces deux vers, il ne s'y trouve pas un terme qui ne soit bon à la rime et à la mesure : il n'y a que quatre solécismes et deux barbarismes.

Est-ce de la poésie française? Des vers latins faits en cinquième seraient quelquefois aussi ridicules.

Comme le dit Rollin, *l'élégance*, même en prose, n'est pas non plus ce dont il faut alors s'occuper; on ne doit prétendre à rien de plus que la propriété des termes et la correction.

Je disais aux élèves du petit séminaire de Paris : Faire de l'élégance quand on ne sait pas les mots et la correction grammaticale, c'est ressembler à ces paysans qui ne savent pas le français et affectent le beau langage; aux adjoints de village et aux *gardes champêtres*, qui mêlent des *j'avions*, et des *j'étions* à la pompeuse phraséologie qu'ils ont empruntée aux journaux de leur province.

Quant à *la propriété des termes*, il faut s'en occuper dès la septième, parce qu'elle n'est autre chose que le sens même des mots[1].

C'est un grand tort, et fort général aujourd'hui, dans ces commencements, de ne pas exiger des enfants le *mot propre*, le mot vraiment *latin*, c'est-à-dire le mot *usité* chez les Latins, dans le sens exact et précis qui lui appartient. L'esprit des enfants doit, dès l'abord, se fixer sur ce qu'il y a d'essentiel dans les langues; or, l'acception vraie, l'exacte propriété des mots est essentielle à une langue, aussi essentielle à son dictionnaire que les règles le sont à sa grammaire : on ne doit pas souffrir un solécisme, et on croit pouvoir passer un terme ridicule, inusité, impropre. Je le répète : c'est à mes yeux un grand tort, c'est une des principales causes pour lesquelles, aujourd'hui, on écrit si mal le latin, même dans les classes les plus élevées. Ce qu'il ne faut pas demander aux enfants dans le commencement, ce sont les nuances fines, les élégances, les délicatesses, les

[1] Dès lors, ne pas dire en latin ce qu'on a entendu un étranger dire en français, une *poitrine de montagne*, pour une *gorge*, etc., etc.

tours savants et difficiles. Tout cela ne doit venir que graduellement et peu à peu. Quant à la *propriété* des mots, elle doit venir tout d'abord. Ne considérer que la grammaire et l'observation des règles, et ne pas s'occuper de la *propriété* des mots, c'est avoir les yeux fermés sur tout une moitié des conditions *essentielles* et constitutives de toute langue, de toute parole humaine.

Il est manifeste que toutes les raisons par lesquelles nous venons de démontrer l'utilité et la nécessité du thème latin, s'appliquent au thème grec.

C'est même, en parlant du thème grec, que Rollin, le savant abbé Auger, M. Vendel-Heyl, donnent les raisons que j'ai rapportées.

Je pourrais multiplier ici les autorités, et citer les noms des professeurs et des humanistes les plus célèbres ; mais c'est chose inutile.

Il est certain que la connaissance du grec sera toujours au-dessous du médiocre, disons le mot, à peu près nulle en France, tant qu'on ne se décidera pas énergiquement à suivre, dans l'enseignement et l'étude de cette langue, la seule méthode qui ait une efficacité décisive, c'est-à-dire tant qu'on n'exercera pas les élèves tout à la fois à la traduction du grec en français et du français en grec.

On sait peu le latin, parce qu'on fait peu de bons thèmes latins ; et on sait encore moins le grec, parce qu'on en fait moins encore. Si le latin est su un peu mieux que le grec, il ne doit évidemment cet avantage qu'aux thèmes[1].

De deux choses l'une : il faut ou renoncer à l'étude du grec, et ne pas y perdre un temps précieux, ou l'apprendre

[1] Du reste, les thèmes grecs ne sont pas plus difficiles à faire que les thèmes latins. Les thèmes d'imitation, conseillés pour l'enseignement et l'étude de la langue latine, rendent extrêmement facile la composition des thèmes grecs.

sérieusement ; en vérité, je ne connais rien de plus étrange, chez une nation sage d'ailleurs et intelligente, que l'étude d'une langue dont professeurs, écoliers et parents semblent convenir qu'on l'apprendra, mais uniquement pour l'oublier, ou plutôt pour ne la savoir jamais !

Je demande instamment que le clergé ne se laisse pas entraîner dans une telle erreur de conduite. Je supplie MM. les supérieurs de nos grandes écoles ecclésiastiques de prendre des moyens énergiques, afin que nos élèves apprennent réellement le grec dans les petits séminaires, et ne l'oublient pas tout à fait dans les grands.

---

sances matérielles qui en découlent, voilà ce qu'il faut à ce siècle[1].

Une illustre nation sera-t-elle donc condamnée pour toujours à de tels abaissements ?

Faudra-t-il qu'elle descende tout entière au triste niveau de ces études et de ces examens déplorables, qui obligent à négliger toute culture littéraire de l'esprit, à déserter toute grande éloquence, toute sage philosophie ?

Au lieu de conserver le noble héritage de la grandeur et de la souveraineté intellectuelle, faudra-t-il qu'elle ne soit plus qu'une nation médiocre de petits et innombrables industriels, avec des mécaniciens pour chefs et des algébristes pour guides, dans les grandes voies de la civilisation sociale et morale ?

Je n'exagère rien : qui ne le sait et n'en gémit parmi les hommes préposés au gouvernement de l'instruction publique, en France ? le langage des pères de famille eux-mêmes révèle bien toute la profondeur du mal : ceux qui font faire encore quelques études littéraires, quelque rhétorique à leur fils, en avouent naïvement la raison : c'est qu'on n'est dit et censé avoir fini ses classes que quand on a fait sa rhétorique : lors donc que cette vanité paternelle n'existera plus, la rhétorique aussi aura cessé d'exister.

Et en attendant, cette vaine rhétorique demeure pour la montre ; mais on en fait le moins possible. Beaucoup de mathématiques et d'histoire naturelle, de physique et de chimie, d'anglais et d'allemand ; mais de rhétorique, point ; c'est un rien, une ombre, *magni nominis umbra !*

[1] *Ipsa illa ex tempore dicendi facultas inanem modò loquacitatem dabit, et verba in labris nascentia.* (QUINTILIEN.)

> *Romani pueri longis rationibus assem*
> *Discunt in partes centum diducere...*
> *....An, hæc animas ærugo et cura peculi*
> *Cùm semel imbuerit*, etc. (HORACE.)

Et cependant il est vrai de le dire : dans des temps meilleurs, c'était plus qu'un grand nom, c'était une grande chose ! Fénelon, Bossuet, saint Augustin, Platon, Aristote l'ont ainsi pensé.

Et certes, cela se comprend : si les humanités sont ce que nous avons vu, il est évident que la rhétorique, qui les achève et les couronne, est quelque chose de très-grand, et qu'elle doit avoir la plus sérieuse importance dans toute haute Éducation intellectuelle bien faite.

Cette importance de la rhétorique tient tout à la fois à la place qu'elle occupe dans les humanités, à l'importance des humanités elles-mêmes, et au but élevé qu'on se propose d'y atteindre.

Malgré tout ce qu'on a pu dire et faire à l'encontre, il sera toujours vrai que les humanités, telles que l'expérience des âges les a constituées, sont la forme la plus naturelle et la plus parfaite, et par conséquent le moyen le plus efficace et le plus puissant de la haute Éducation intellectuelle.

Et c'est ce qui décide ici la question.

Sans doute, on peut faire des humanités une chose creuse, pédantesque, barbare même ; et du temps qu'on y donne, un temps complétement perdu. Un jeune homme, en sortant de rhétorique, peut n'être qu'un sot, orné de niaiseries ridicules, et de tout point insupportable ; mais qu'est-ce que cela prouve ?

Il y aurait évidemment trop d'injustice à juger la rhétorique et les humanités par ceux qui ne veulent pas les faire, ou par ceux qui les font mal.

Les mauvais rhéteurs n'empêchent pas plus la rhétorique d'être une grande chose, que les mauvais grammairiens n'empêchent la grammaire d'être une chose presque divine, *penè divinam :* et si celle-ci, selon le mot de saint Augustin, a une telle vertu, que ne sera pas la première, dont Fénelon

n'hésite pas à dire qu'*une excellente rhétorique serait bien au-dessus d'une grammaire et de tous les travaux bornés à perfectionner une langue ?*

La raison en est très-simple : qu'on me permette de descendre encore ici aux détails classiques : ils ne sont pas sans intérêt, et mettent la question dans tout son jour.

La rhétorique est le couronnement des humanités : jusque-là les études littéraires ont été les éléments plus ou moins humbles du grand art de penser et de dire. La rhétorique devient tout à coup l'art et la science de bien dire, et par là même, réellement, quoique moins directement que la logique, l'art de bien penser. La rhétorique est donc tout à la fois la partie la plus solide et la plus brillante des humanités.

La *rhétorique*, et la *seconde*, qui est comme une première année de rhétorique, doivent être, quoique à des degrés divers et avec des formes différentes, le résumé et comme l'achèvement des classes précédentes. L'une et l'autre doivent recueillir, comparer, juger tout ce qui a été vu dans le cours des humanités, en embrasser les diverses parties, en faire l'harmonie, y ajouter la perfection.

C'est donc alors le moment d'exercer énergiquement, profondément, les grandes facultés de l'âme, l'intelligence, l'imagination et la sensibilité ; c'est le moment surtout de former et de développer le plus fortement, le plus largement possible le jugement des élèves, par l'étude et l'application des préceptes, par l'imitation des modèles, par l'analyse approfondie des grandes compositions littéraires.

Jusque-là, ils ont exercé leur jugement et leur plume sur des sujets beaux et intéressants, il est vrai, mais ordinairement légers et d'une étendue peu considérable; ils ont étudié la plus riche antiquité, mais par fragments, d'histoire, de poésie, de discours, de drame. Il faut maintenant étudier, saisir, et comparer les ensembles.

Après avoir vécu, pendant plusieurs années, contemporains, pour ainsi dire, des plus grands hommes et des plus grands esprits dans les temps anciens et modernes, après avoir entretenu avec eux le commerce le plus familier, il faut maintenant les étudier, les contempler, les admirer, les imiter même, dans la haute et pleine majesté de leur génie.

On pourrait même dire que de la familiarité du commerce journalier, il ne résulte quelquefois qu'une connaissance *routinière* et *superficielle*, qui a besoin d'être approfondie par une étude plus sérieuse, plus intelligente, plus intime : c'est le travail de la rhétorique.

Il faut apprendre de ces grands esprits à donner enfin à la pensée un noble essor, à prodiguer avec sagesse les trésors de l'imagination, à modérer, en s'y livrant toutefois, les élans d'une ardente et vertueuse sensibilité : en un mot, le moment est venu d'essayer les forces acquises, de passer des études de la première jeunesse à des travaux plus mâles et plus fermes, de se mesurer avec des sujets plus grands et plus sérieux, et de recevoir de la bouche du maître les dernières et utiles leçons qui doivent guider l'intelligence dans le sage emploi de tous les biens dont les humanités l'ont enrichie.

Et qu'on ne dise pas que c'est là une chose très-difficile : non, quand les premières étincelles du goût ont été éveillées dans ces jeunes esprits, quand une impulsion généreuse leur a donné la noble émulation du travail ; et surtout quand une Education pleine de sincérité, pleine de vérité et d'honneur, c'est-à-dire profondément chrétienne, après avoir dompté leurs passions naissantes, et redressé leurs inclinations dangereuses, a ouvert leur âme à l'estime de tout ce qui est vrai et honnête, à l'admiration pour tout ce qui est beau et pur, à l'enthousiasme pour tout ce qui est génie, bon sens sublime, ou vertu : c'est alors, nous

l'affirmons, une œuvre très-facile, et nous croyons que toutes les maisons d'Education où la religion préside, peuvent facilement l'accomplir.

Nous n'avançons rien d'ailleurs ici que nous n'ayons observé, que nous n'ayons vu faire. Oui, nous avons vu cette *Rhétorique*, dont on a dit tant de mal, former des jeunes gens graves, réfléchis et modestes ; quoique remplis d'ardeur, réservés et dociles : nous avons vu ces jeunes esprits sentir avec bonheur le plaisir d'écouter les graves enseignements de la raison et de la foi, devenir vigoureux, patients, opiniâtres à l'étude, et capables d'une application infatigable. Nous avons vu se former en eux un jugement ferme et sûr, une imagination riche et sage, un goût pur et sévère, une généreuse sensibilité : nous avons vu la rhétorique, en essayant habilement leur forces, attirer leur âme avec passion vers le travail, en même temps qu'elle éveillait leur plus noble curiosité : et c'est ainsi que par ces premières conquêtes, qu'elle leur faisait faire chaque jour dans les champs fleuris d'une riante littérature, elle leur inspirait l'espérance et la force de conquêtes plus graves et plus importantes encore [1].

CHAPITRE II

Une bonne rhétorique.

Nous ne le devons pas dissimuler : pour atteindre un pareil but, et accomplir une si belle œuvre, il faut que les humanités et que la rhétorique soient chose sérieuse.

[1] Thomas, qu'on peut citer pour ce qu'il a fait de bien, disait : *La dernière page de mon éloge de Marc-Aurèle a été faite en rhétorique.*

Pour cela, deux conditions sont nécessaires : il faut premièrement, que la religion, cette haute et vive source de l'esprit, ne soit pas accessoire dans l'Education : et secondement, il importe que la rhétorique soit faite avec intelligence et gravité.

Il serait temps pour tous, mais il est temps surtout pour les écoles où la religion préside, de renoncer à ces vaines rhétoriques, enseignement de langage prétentieux et guindé ; étalage de phrases creuses et sonores, sans vérité, ni fond ; sujets faux et stériles, bons tout au plus à faire des déclamateurs plus ou moins enflés, plus ou moins ridicules.

Il serait temps, en particulier, de renoncer à quelques-unes de ces harangues militaires, écrites, bon gré mal gré, par les gens les plus paisibles du monde ; à ces compositions métaphysiques, que les jeunes gens ne peuvent comprendre, et qui ont pour effet de fatiguer péniblement leur esprit et de l'épuiser à faux ; enfin, à ces discours politiques [1], hérissés de sophismes et de lieux communs, auxquels on condamne quelquefois des esprits nécessairement novices dans la connaissance des hommes et des choses, et incapables d'apprécier de tels intérêts auxquels ils resteront longtemps encore étrangers. De bonne foi, quelles idées peut avoir à cet égard un jeune rhétoricien? de quelle sagacité, de quel discernement peut-il faire preuve? Le moindre inconvénient de pareilles compositions, c'est

[1] « On ne parle politique aux enfants que lorsqu'on veut les égarer. « Laissons faire à cet égard la religion chrétienne, qui leur donne à tous « la seule leçon de politique qui convienne à leur âge : celle d'aimer et « d'obéir. » (M. DE BONALD.)

M. de Bonald parle ici de politique contemporaine, actuelle, et il a grandement raison. On comprend néanmoins qu'il est impossible de donner aux rhétoriciens à traiter des sujets qui tiennent à l'histoire ancienne ou moderne, sans que, quelquefois, la politique n'y touche de loin, par quelque côté.

d'être pour lui dénuées de sens; et par là même, elles ont l'énorme défaut d'habituer un jeune homme à parler de ce qu'il ignore, à accumuler des phrases déclamatoires, à trancher dans le vide et dans le faux. On aurait peut-être eu en France moins de brouillons et de perturbateurs, si on y avait eu moins de jeunes gens habitués, dès les bancs de leur rhétorique, à disserter ou plutôt à extravaguer sur les questions sociales les plus inaccessibles à leur intelligence.

Non : il faudrait se décider à faire quelque chose de sérieux et de vrai, dans la plus belle des classes littéraires, dans celle où les jeunes gens, préparés par sept ou huit années d'études, ont le plus d'aptitude à un travail profitable.

C'est ainsi que l'entendait Bossuet, dont j'aime en ces graves sujets à citer les fortes paroles, voici ce qu'il disait de la rhétorique, dans sa belle lettre au pape Innocent XI :

« Nous n'en avons pas fait une discoureuse dont les pa-
« roles n'ont que du son, nous ne l'avons pas faite enflée et
« vide de choses, mais saine et vigoureuse : nous ne l'avons
« point fardée; mais nous lui avons donné un teint naturel
« et une vive couleur; en sorte qu'elle n'eût d'éclat que
« celui qui sort de la vérité même[1].

« Pour cela, nous en avons tiré d'Aristote, de Cicéron,
« de Quintilien et des autres les meilleurs préceptes; mais
« nous nous sommes beaucoup plus servi d'exemples que
« de préceptes, et nous avions coutume, en lisant les dis-

[1] Ces paroles de Bossuet me semblent imitées d'un admirable passage de Quintilien, où le grand rhéteur flétrit la fausse éloquence, la mauvaise rhétorique.

Declamationes illæ jàm ab illâ verâ imagine orandi recesserunt, atque, ad solam compositæ voluptatem, nervis carent.... Ego verò eloquentiam, licet hanc, ut sentio enim dicam, libidinosam resupinâ voluptate auditores probent, nullam esse existimabo, quæ ne minimum quidem in se indicium incorrupti, ne dicam gravis et sancti viri, ostendet.... Nos qui oratorem studemus effingere, non arma sed tympana eloquentiæ demus ?

« cours qui nous frappaient le plus, d'en ôter les figures et « les autres ornements de paroles, qui en sont comme la « chair et la peau; de sorte que n'y laissant qu'un assem- « blage d'os et de nerfs, c'est-à-dire les seuls arguments, « il était aisé de voir ce que la logique faisait dans ces ou- « vrages, et ce que la rhétorique y ajoutait. »

Ces belles et graves paroles de Bossuet indiquent ce que doit être une bonne rhétorique et en tracent le plan.

Donc : 1° les préceptes du goût, l'art d'écrire, les règles, et même à un certain degré l'histoire de la littérature; 2° la lecture et l'admiration des grands maîtres; 3° enfin l'imitation de ces modèles, par les compositions journalières : voilà les vrais exercices d'une rhétorique digne de ce nom.

Les *préceptes* donneront aux jeunes rhétoriciens la théorie de l'éloquence; les *grands auteurs* proposés pour modèles leur en offriront l'exemple; enfin les exercices et les *compositions* de chaque jour les formeront à la pratique.

Telle est la rhétorique complète, dans les trois parties qui la composent, lesquelles se succèdent, s'enchaînent et se fortifient mutuellement.

On dédaigne quelquefois les *préceptes*, on a tort : les plus grands hommes n'ont pas dédaigné de s'en occuper. Cicéron, saint Augustin, Fénelon ont écrit sur la rhétorique : ils n'ont point estimé ce sujet indigne d'eux, et ils ont recueilli avec soin les leçons de l'expérience et le fruit de leurs propres réflexions sur la manière de former les orateurs. Fénelon aurait voulu que l'Académie française fît faire une *Rhétorique :* il prépara lui-même et adressa au secrétaire de l'Académie le projet détaillé de ce travail :

« Celui, écrivait-il, qui entreprendrait cet ouvrage, y « rassemblerait tous les plus beaux passages d'Aristote, de « Cicéron, de Quintilien, de Lucien, de Longin et des autres

« célèbres auteurs; leurs textes, qu'il citerait, seraient « les ornements du sien. En ne prenant que la fleur de la « plus pure antiquité, il ferait un ouvrage court, exquis et « délicieux. »

Si l'on ne peut toujours mettre entre les mains des jeunes gens une *Rhétorique exquise et délicieuse*, je demanderais au moins, avec instance, qu'elle fût *courte* et *précise* : car, il le faut avouer, rien n'est plus fatigant et par là même plus inutile que de longs préceptes en fait d'éloquence : et c'est à quoi certains professeurs ne prennent point assez garde. Il est manifeste qu'avant de jeter un élève dans la composition, il faut lui donner au moins quelques idées générales de composition, lui en dire les règles, l'ordre, les genres divers, afin qu'il sache ce qu'il doit faire en composant; mais que d'erreurs sur ce point! Plusieurs vont jusqu'à n'employer, pendant plusieurs semaines, le temps de leur classe, qu'à développer les préceptes du goût et du style, faisant ainsi de la rhétorique un cours stérile de littérature sans applications.

C'est l'abus que M. Cousin signalait et essayait en même temps de corriger par ces sages paroles : « Les préceptes « doivent être donnés chaque jour par le professeur dans « la correction des compositions et l'explication des au- « teurs : je n'entends pas qu'ils deviennent, sous aucun pré- « texte, la matière d'un enseignement spécial, qui conver- « tirait les cours pratiques des colléges en des cours théo- « riques de facultés. »

L'histoire littéraire a donné lieu aussi à bien des abus, et l'Université elle-même a senti la nécessité d'une réforme sur ce point. — Plusieurs professeurs ont fait le principal de ce qui n'est qu'un accessoire ou un préliminaire. Sans doute, avant d'ouvrir pour la première fois un auteur, il faut, par quelques paroles courtes et substantielles, qu'un professeur donne à ses élèves l'histoire littéraire de cet

auteur et de son époque; mais ces connaissances ne peuvent pas être l'objet de leçons détaillées; elles doivent être données rapidement dans le cours des études qu'on fait sur cet auteur. « Autrement, dit avec juste raison M. Nisard « dans son rapport sur le nouveau règlement de l'école « normale, il y aura, de la part des professeurs, des enseignements à la fois trop savants et tronqués; de la part « des élèves, de stériles notices sur les auteurs ou des considérations vagues et hasardées sur le temps où ce auteurs ont vécu; et, dans la longueur nécessaire de ces « sortes de devoirs, trop peu de soin donné à la composition et au langage. »

Il suffit d'y réfléchir pour comprendre la justesse de ces observations: l'histoire littéraire, les préceptes surtout, ont leur utilité; mais ils ne sont pas tous dans l'art oratoire, pas plus que dans les autres arts. Que dirait-on d'un professeur de dessin ou de peinture qui se contenterait de disserter devant ses élèves sur les formes et les couleurs, ou d'un maître de musique qui se bornerait à faire de savants discours sur la théorie des sons?

Les préceptes ne sont pas même la partie la plus importante de l'art oratoire : Bossuet et Fénelon viennent de nous le dire : l'étude des modèles sert beaucoup plus à développer le talent, à échauffer l'imagination, à élever l'intelligence que les abstractions théoriques, les règles et même l'histoire littéraire. Un beau discours bien senti, fortement analysé, profondément compris, sera toujours la meilleure et la plus vive leçon de rhétorique; ou plutôt il n'y a pas de bonne rhétorique possible, sans l'étude et l'admiration des bons discours.

Avant tout, il faut exciter dans ces jeunes esprits le goût du beau, leur inspirer le sentiment et l'amour de cette vive splendeur du vrai! Les préceptes éveillent en eux l'instinct littéraire, leur indiquent ce qui serait mauvais, les éloi-

gnent froidement du mal; mais le Bien, le Beau, le Grand, le Sublime, voilà ce qui ne peut leur être révélé que par l'étude et l'admiration des modèles; cette généreuse ardeur pour imiter, pour égaler, pour surpasser même ce qu'ils ont admiré; ce feu sacré, cette flamme céleste que Bossuet lui-même allait demander au génie d'Homère, comme à un foyer inextinguible, il faut qu'Homère, que Bossuet, que Fénelon, que Virgile l'inspirent à leur tour à ces jeunes gens. Tant qu'on n'a pas fait et ménagé cela en rhétorique, on n'a rien fait.

Aussi, au petit séminaire de Paris, redisais-je à satiété: Messieurs, avant tout, les grands modèles, jamais rien sans eux! — De là même notre règle invariable, dans toutes les classes, de ne jamais donner un devoir sans donner le *corrigé*, c'est-à-dire le modèle du devoir bien fait, et sans avoir soin de prendre, autant que possible, ce corrigé dans les œuvres d'un homme de génie.

S'il importe dans toutes les classes d'éveiller ainsi le goût du beau, cela devient capital en *seconde* et en *rhétorique*: il n'y a plus alors un moment à perdre.

C'était la pratique des deux illustres professeurs de rhétorique dont j'ai déjà cité l'autorité, Bossuet et Fénelon. « Le grand Dauphin, dit Bossuet, apprenait par cœur les « plus agréables et les plus beaux morceaux de ces auteurs, « et surtout les poëtes : il les récitait souvent, et dans les « occasions, il les appliquait aux sujets qui se présentaient. » (BOSSUET, *De Inst. Delph.*)

Etudiez les grands modèles, écrivait Fénelon à un jeune homme qui l'avait consulté sur le meilleur moyen de se former à l'art oratoire; *étudiez les grands modèles*. En effet, dit saint Augustin, on profite plus facilement dans l'éloquence en lisant les discours des hommes éloquents qu'en étudiant les préceptes mêmes de l'art.

Fénelon écrivait à l'Académie française, après la mort du duc de Bourgogne :

« Nous l'avons vu demander qu'on lui fît des lectures « pendant ses repas et à son lever, tant il aimait toutes les « choses qu'il avait besoin d'apprendre. Aussi n'ai-je jamais « vu aucun enfant entendre de si bonne heure et avec tant « de délicatesse les choses les plus fines de la poésie et de « l'éloquence.

« Je l'ai vu pleurer amèrement en écoutant ces vers :

« Ah! miseram Eurydicem, animâ fugiente vocabat.
« Eurydicem toto referebant flumine ripæ. »

Dans l'étude des modèles, dans la lecture et l'explication des grands auteurs, un point singulièrement important, c'est de ne pas se contenter de faire connaître aux jeunes gens ces auteurs par parcelles et morceaux détachés. Si l'on veut qu'ils prennent à l'amour du beau, et que l'admiration, le feu sacré se saisisse d'eux, il faut, après leur avoir fait étudier en détail les diverses parties d'un chef-d'œuvre quelconque, il faut le leur présenter, le leur faire posséder, admirer dans son ensemble, dans son tout, dans sa beauté pleine et parfaite.

C'est ce que Bossuet écrivait autrefois :

« Nous n'avons pas jugé à propos de lui faire lire ses « auteurs par parcelles, c'est-à-dire de prendre un livre de « l'Eneïde, ou de César séparé des autres. Nous lui avons « fait lire chaque ouvrage entier, de suite, et comme tout « d'une haleine; afin qu'il s'accoutumât peu à peu non à « considérer chaque chose en particulier, mais à découvrir « tout d'une vue et dans l'ensemble, avec le but principal « d'un ouvrage et l'enchaînement de toutes ses parties : « étant certain que chaque endroit ne peut s'entendre « clairement et ne paraît avec toute sa beauté qu'aux re- « gards de celui qui a considéré tout l'ouvrage, et en a pris

« tout le dessein et toute l'idée. » BOSSUET, *De Instit. Delphini.*)

Fénelon suivit exactement la même méthode dans l'éducation du duc de Bourgogne.

Au petit séminaire de Paris, il était de principe, dans notre plan d'études, de faire voir aux enfants, dans le cours de leurs humanités, quelques chefs-d'œuvre en entier, comme l'Eneïde, l'Iliade, le Télémaque, la vie d'Agricola, Athalie, Philoctète, la troisième partie de l'Histoire universelle, etc.

« C'est un inconvénient trop commun dans toutes les « éducations publiques et dans presque toutes les éducations particulières, dit M. de Bausset, de ne faire connaître les auteurs que par fragments ou morceaux détachés. »

Mais en lisant les auteurs, et quelques-uns de leurs plus beaux ouvrages en entier, il faut bien prendre garde de tomber dans un défaut, qui serait de lire trop rapidement, et d'étudier ces chefs-d'œuvre à la hâte.

« Avant tout, dit avec raison Rollin, je dois avertir que « la lecture des auteurs, pour être utile, ne doit pas être superficielle et rapide : *Il faut revoir souvent les mêmes endroits, surtout les plus beaux*, les relire avec attention, les « comparer les uns avec les autres, en approfondir le sens « et les beautés, et se les rendre familiers presque jusqu'à « les savoir par cœur. »

Le moyen le plus assuré de profiter de cette lecture, qu'on doit regarder comme la nourriture de l'esprit, c'est, dit Quintilien, de la digérer à loisir, d'en laisser pénétrer peu à peu son esprit et son cœur, et de la convertir par là, pour ainsi dire, en sa propre substance [1].

[1] *Optimus quisque legendus est, sed diligenter ac penè ad scribendi sollicitudinem.... Repetamus autem et tractemus; et ut cibos mansos ac propè liquefactos dimittimus, quò facilius digerantur, ità lectio non cruda,*

« Si vous voulez bien lire, lire utilement, disait aussi « Fénelon, vous lirez peu, et vous méditerez beaucoup ce « que vous aurez lu. »

« Pour cela [1], disait autrefois Pline le Jeune, il ne faut « pas se piquer de lire un grand nombre d'auteurs, mais il « faut lire attentivement ceux qui sont le plus estimés. »

On peut dire d'une trop grande lecture ce que Sénèque dit d'une vaste bibliothèque : « Au lieu d'enrichir et d'éclairer « l'esprit, elle ne sert le plus souvent, qu'à y jeter le dé- « sordre et la confusion. Il vaut bien mieux s'attacher à un « petit nombre de livres choisis, et les étudier à fond, que « de promener sa curiosité sur une multitude d'ouvrages « qu'on peut à peine effleurer rapidement. »

Il est un dernier conseil sur lequel je revenais et reviens très-souvent encore avec nos professeurs.

Nos études et nos progrès, leur disais-je, doivent toujours se faire dans ce qui est vraiment beau, noble, élevé. Il ne faut donc proposer pour modèles littéraires que les hommes de génie qui ont conservé le bon sens et le bon goût : ceux qui ont perdu l'un et l'autre sont les plus dangereux de tous : ils mettent la force et l'influence de leur génie au service du mensonge, de l'erreur, et quelquefois du vice : rien ne fut jamais plus détestable. Et cette influence, funeste à tous, le serait surtout à de jeunes esprits, d'un discernement encore novice, et naturellement portés à préférer ce qui a de l'éclat à ce qui est solide.

On ne saurait donc trop éloigner les élèves de ce qu'on est convenu de nommer le *romantisme : de cette littérature vaine, déclamatoire, née de la corruption des esprits*, et dont M. Thiers disait naguère, avec un sens si profond,

sed multâ iteratione mollita et velut confecta memoriæ imitationique tradatur. (QUINTIL., 10, 1.)

[1] *Tu memineris sui cujusque generis, auctores diligenter eligere. Aiunt enim multùm legendum esse, non multa.* (PLIN., épist. 9, lib. 7.)

qu'*elle était bien digne de devenir la langue de la démagogie.*

A plus forte raison faut-il être d'une scrupuleuse sévérité pour écarter tout ce qui pourrait blesser les mœurs.

Un rhéteur païen, Quintilien, nous a laissé, à ce sujet, des conseils que plus d'un professeur aurait besoin de méditer aujourd'hui.

« Combien il faut de sagesse et de précaution pour ne « laisser rien lire aux enfants, je ne dis pas seulement que « de beau, mais que *de bon et d'honnête;* par la raison que « leur âge les rend plus susceptibles des impressions qu'on « leur donne, et que ce qui entre d'abord dans leur esprit, « qui est encore tout neuf, y laisse des traces plus profondes. « La lecture des vers tragiques peut leur être fort utile, « aussi bien que celle des vers lyriques, à condition qu'on « fera un choix, non-seulement des poètes, mais encore de « leurs ouvrages ; car les Grecs sont souvent licencieux, et « *il y a des endroits dans Horace que je ne voudrais pas* « *expliquer* [1]. »

N'oublions pas que, même dans des écrivains moins libres qu'Horace, et qu'on livre quelquefois bien imprudemment à la jeunesse sans les avoir châtiés, il y a certains détails des mœurs antiques, sur lesquels il est impossible qu'un jeune homme arrête impunément ses regards.

Et ajoutons, à notre honte, que ce n'est pas seulement des anciens qu'il faut se défier ici : combien il a-t-il de grands poëtes français dont les œuvres complètes puissent être mises entre les mains de la jeunesse ?

[1] *Cætera admonitione magna egent ; in primis, ut teneræ mentes, tracturæque altius, quidquid rudibus et omnium ignaris insederit, non modo quæ diserta, sed vel magis quæ honesta sunt, discant. Utiles tragœdi, aiunt et lyrici, si tamen in his non auctores modo, sed etiam partes operis elegeris. Nam Græci* LICENTER MULTA, ET HORATIUM IN QUIBUSDAM NOLIM INTERPRETARI. (INST., I, VIII.)

CHAPITRE III

De la rhétorique utile.

En achevant la lecture du chapitre précédent, plus d'un lecteur se sera dit peut-être : *Une bonne rhétorique*, soit ! C'est assurément chose excellente; mais cela existe-t-il ? cela même peut-il exister ? Une bonne rhétorique est-elle possible ? est-elle même désirable ? Quand on aura fait trente orateurs de ces trente petits jeunes gens, à quoi bon ? et qu'en fera la société ? et qu'y feront-ils eux-mêmes ?

J'indique ici contre la rhétorique un préjugé très-spécieux, très-répandu depuis longtemps, non-seulement chez les esprits paresseux ou anti-littéraires, mais aussi chez d'autres; et, sans le partager, je le conçois. Nous avons été, depuis soixante ans, tellement exploités par les mauvais rhéteurs et par la mauvaise rhétorique, nous avons eu tant à souffrir de la phrase et des abus de la faculté oratoire, que cela a dû déconsidérer la bonne rhétorique elle-même, et je comprends qu'on se soit demandé si cette Education, non pas simplement littéraire, mais oratoire, mais presque exclusivement oratoire, était nécessaire à instituer pour toute la jeunesse aisée d'une nation, lorsqu'en définitive une petite minorité seulement de cette jeunesse est appelée légitimement à faire usage de la faculté oratoire.

En résumé, au point de vue *spéculatif* et des préceptes de l'art, — en tant que la rhétorique forme des *rhéteurs*, il n'y a, dit-on, que les *professeurs* qui en aient besoin. Au point de vue *pratique* et de l'*éloquence*, — en tant qu'elle forme des *orateurs*, — elle n'est bonne que pour les avocats,

pour certains magistrats, pour les prédicateurs, pour les hommes d'un parlement. En fait elle est un hors-d'œuvre dans l'Education *commune :* sa place, si elle doit en avoir une, serait bien plutôt parmi les études particulières qui préparent à certaines carrières spéciales.

Cette objection n'est qu'apparente; rien de plus : elle ne repose que sur un malentendu.

Et d'abord, la rhétorique, telle que nous la voulons pour tous, dans la haute Education intellectuelle, n'a point pour but de former des *rhéteurs*, pas plus que la grammaire n'a pour but de former des *grammairiens*.

J'ai proclamé la grammaire une étude à la fois très-nécessaire, très-haute, très-philosophique, commune à tous, indispensable à chacun, et digne des méditations des esprits les plus élevés. Cependant, j'ai dit en même temps que je voulais peu de préceptes, peu de science grammaticale.

Je ne goûte pas davantage la rhétorique proprement dite, l'Éducation du rhéteur, l'Éducation technique, didactique. Je craindrais qu'elle ne fût en même temps et nécessairement un peu déclamatoire et pédante : en tout cas, elle est communément inutile à la haute Education intellectuelle.

En fait d'art et de préceptes, je ne veux de rhétorique que ce qu'il faut pour parler convenablement, comme je ne veux de grammaire que ce qu'il faut pour parler correctement : en un mot, une rhétorique élémentaire, comme une grammaire élémentaire ; avec cette notable différence, que les préceptes de la rhétorique ont moins de puissance pour aider à parler convenablement, que les règles de la grammaire, pour aider à parler correctement ; ce qui fait que les préceptes de la rhétorique sont, à mes yeux, bien moins nécessaires encore que ceux de la grammaire.

La rhétorique, telle que nous la voulons, n'a pas pour objet non plus de former de grands orateurs. La nature, à cela, fait plus que l'art. Et d'ailleurs, qui jamais eut la pensée qu'on peut former des orateurs en un an, ni même en deux, et chez des jeunes gens de seize à dix-huit ans?

La rhétorique a simplement pour objet de former des hommes qui sachent lire, c'est-à-dire, qui sentent et sachent faire sentir aux autres ce qu'ils lisent; des hommes qui goûtent, qui aiment et qui puissent pratiquer, au besoin, le bon et beau langage; des hommes capables de parler et d'écrire, non-seulement avec correction, mais aussi avec élégance, avec noblesse, et surtout avec netteté; des hommes qui sachent ce que c'est que d'*ordonner* un discours ou un rapport, soit parlé, soit écrit, de manière à se faire comprendre, à se faire écouter ou lire avec intérêt et profit; de manière à convaincre et à persuader leurs auditeurs ou leurs lecteurs.

Dans ces limites, qui oserait dire que tous les hommes bien élevés n'ont pas besoin de la rhétorique?

La rhétorique, l'éloquence que nous voudrions enseigner à toute notre jeunesse studieuse, c'est tout simplement cette éloquence qui est d'un usage fréquent et comme journalier, chez une nation comme la nôtre, et qui, malheureusement, y devient rare :

C'est l'éloquence de la bonne conversation, l'éloquence épistolaire, l'éloquence des affaires et des grandes relations sociales, et aussi l'éloquence commune des assemblées, chez un peuple où il y a tant d'assemblées !

On s'assemble, et on s'assemblera toujours pour tout en France : pour les affaires, non-seulement de l'Etat, mais du département, mais de la commune, mais de la paroisse, mais des bureaux de bienfaisance et des œuvres de charité, mais des grandes entreprises commerciales, agricoles et industrielles, qui toutes se traitent en comités, en commis-

sions ou en réunions générales, et toujours par voie de discussion.

Dans ces innombrables assemblées, grandes et petites, il y a des discours, il y a des rapports à faire, il y a un auditoire à éclairer, à convaincre, à persuader.

Il y a des esprits présomptueux, des esprits de travers, quelquefois de méchants esprits, à qui il faut enlever l'influence pour la rendre à la vérité et au bon sens. Mais pour réussir en tout cela, il faut parler, et bien parler.

Il faut savoir dire : Je veux ceci, et vous devez le vouloir comme moi. Je le veux pour telle et telle raison. On objecte telle chose ; mais on se trompe, et voici l'erreur, le côté faux, etc.

C'est-à-dire que, dans toutes les régions élevées de la société, il faut une certaine habitude de la parole, une certaine éloquence. Eh bien ! c'est précisément cette éloquence que nous voudrions donner à tous les jeunes Français bien élevés, parce que tous en auront besoin dans la pratique de leur vie.

On voit bien qu'il ne s'agit point là de former des rhéteurs, des habiles dans la rhétorique technique, ou de grands orateurs.

Non : si nous ouvrons devant nos jeunes rhétoriciens les grandes œuvres du génie oratoire et littéraire, ce n'est pas que nous ayons la prétention d'en faire des Bossuet et des Démosthènes. Quelques-uns ne gâteraient rien ; mais c'est à Dieu à les faire. Pour nous, nous voulons simplement que nos élèves sachent penser, écrire et parler convenablement, triple talent qui, au fond, n'en est qu'un, mais qui sera toujours nécessaire à toutes les fonctions les plus importantes de la vie civile, toujours nécessaire à l'honnête homme qui veut traiter comme il faut ses affaires, celles de sa famille, de sa commune, de son pays.

En un mot, apprendre à lire, à bien lire, dans le sens

élevé du mot, c'est-à-dire avec réflexion, avec intelligence, avec un sens délicat; polir et fortifier son esprit; savoir donner à sa pensée une forme vraie, correcte, régulière, suffisamment vive et animée, et sans mélange de mauvais goût, voilà ce qu'il faut pour le plus grand nombre. Et quant à ceux pour qui l'éloquence, ou du moins l'art oratoire, fait partie de la vocation, c'est là ce qu'il faut former en eux d'abord, et puis la nature fera le reste.

Et si l'on me permet d'entrer ici plus avant dans le fond des choses, je le dirai : de notre temps, ce n'est pas le talent qui manque : il surabonde, il court les rues ; nous avons naturellement de l'esprit, de l'imagination, de la phrase, de la rhétorique. Ce qui manque, c'est un peu le savoir, et beaucoup le jugement ; ce qui manque, c'est l'esprit attentif, réfléchi ; j'ajouterai : c'est la conscience, en ce sens qu'on parle souvent et qu'on écrit sans bien savoir, et par conséquent sans bien croire ce que l'on dit.

Et voilà précisément pourquoi je voudrais une rhétorique utile, *docens utilia*, selon l'admirable mot des saintes Ecritures ; une rhétorique qui contribuât à former le jugement, à purifier le goût, à élever l'âme ; une rhétorique qui aidât au savoir et à la conscience. Je ne voudrais faire qu'une part très-étroite aux préceptes d'éloquence proprement dits ; mais je voudrais élargir le grand enseignement de l'éloquence naturelle et honnête ; je voudrais voir cet enseignement en rapport avec tout ce qui est beau et élevé dans l'ordre intellectuel, avec tout ce qui est noble et pur dans l'ordre moral. Au point de vue des lettres proprement dites, je voudrais que la classe de rhétorique devînt une classe, non pas de théorie, mais de bon goût et de saine pratique littéraire. Je voudrais qu'elle enseignât moins à faire des discours *secundum artem*, qu'à lire, à comprendre, à sentir, et selon la commune portée des âges et des esprits, à imiter les grandes œuvres humaines.

En un mot, je demande qu'un professeur de rhétorique enseigne bien moins les tropes et les figures que la rédaction claire, intelligente, vraie, sincère, expressive, énergique de la pensée, prise aux sources les plus vives et les plus hautes, et applicable à tout, même aux usages les plus journaliers. Non, non, je ne prétendrais pas faire trente orateurs dans une classe de trente élèves, mais, avec l'aide de Dieu, trente intelligences capables, qu'on me permette le mot, de se répandre sur le papier, ou de se faire entendre dans un conseil avec netteté, avec fermeté, avec une certaine élégance, avec chaleur, s'il le faut, mais surtout avec une parfaite conscience et une pleine possession de leur pensée.

Voilà ce que j'appelle la rhétorique utile, et à quoi je tends. Je ne veux que donner à l'homme l'usage libre, facile, pur, sensé, de la langue qu'il possède. Qui peut trouver cette prétention excessive? qui peut y voir un luxe stérile pour l'intelligence humaine?

Peut-être tout ce qui précède avait-il sur ce point rendu ma pensée assez claire; mais j'ai tenu à lui donner plus de jour encore, afin de dissiper le vieux préjugé que le nom de *rhétorique* fait naître dans certains esprits, qui se rappellent tout de suite, à ce seul nom, la multitude d'apostrophes, d'hypotyposes, de prosopopées, d'hyperboles surtout, qui se sont débitées depuis soixante-ans, non-seulement dans les classes, mais dans les clubs, dans les journaux et ailleurs, par tant de parleurs et d'écrivains, à qui, pour mériter le nom de rhéteurs, il ne manquait souvent que d'avoir fait leur rhétorique.

Mais tout cela, il le faut avouer, ayant commencé d'abord par des gens qui avaient fait leur rhétorique, et la vérité et les mœurs en ayant tant souffert, j'ai voulu exprimer nettement, et, si on me permet le mot, accentuer davantage encore cette idée, que la classe de rhétorique est une classe

non de littérature déclamatoire, mais d'intelligence et de pratique littéraire; une classe où l'on fait, non des rhéteurs et des orateurs, mais où l'on apprend tout simplement à parler avec convenance et en homme bien élevé; où l'on enseigne à LIRE et à ÉCRIRE dans le sens noble de ces deux mots, c'est-à-dire avec réflexion et avec goût.

Eh bien! voilà, je le répète, ce que je croirai toujours très-utile, très-bon, très-possible et très-désirable pour tous, très-désirable surtout pour toute la jeunesse aisée d'une nation, où les grandes et petites affaires dépendront toujours plus ou moins de la parole.

Je le dis avec une conviction profonde: dans un siècle où tout le monde parle de tout sans s'y être préparé par un sérieux travail, eh bien! en attendant qu'on veuille se taire, il faut au moins que les honnêtes gens apprennent à bien parler; chez une nation où il y a dans chaque village au moins un conseiller municipal qui aspire à la réputation d'orateur et veut gouverner la commune, y compris l'église, l'école et le château, il importe plus que jamais qu'un honnête homme bien élevé et instruit sache s'exprimer convenablement sur chaque chose.

« Chez les Grecs, dit Fénelon, la parole était le grand « ressort de toutes les affaires, en paix et en guerre; dans « leur forme de gouvernement, la fortune, la réputation, « l'autorité, étaient attachées à la persuasion de la mul« titude. »

Dans l'Europe, telle qu'elle est faite par les révolutions et par la Providence, il en sera toujours un peu de même d'ici à un assez long temps.

Si, très-heureusement, les colléges et leur rhétorique ne sont pas destinés à transformer toute la jeunesse française en un peuple de littérateurs et d'écrivains, il faut donc au moins qu'ils donnent à la langue usuelle de la conversation distinguée, des relations sociales et des affaires, la clarté,

la justesse, la vivacité, la force persuasive qui décide : or, c'est le but de la bonne rhétorique.

Je ne parle pas ici, encore une fois, des vocations d'élite, je ne parle pas de cette partie de la jeunesse qui sera appelée à se faire entendre dans la chaire chrétienne, ou à pratiquer le grand art de l'enseignement, ou à monter dans une tribune soit politique, soit littéraire ; je ne parle ni des avocats, ni des organes de la justice ; je parle de ceux qui se destinent simplement aux fonctions ordinaires de la vie sociale ; je parle même de ceux qui ne se destinent à rien, — ce qui est toujours une grande faute et un malheur, — mais qui, dans leur fortune et leur position acquise, veulent, au moins pour eux et pour leurs enfants, demeurer en possession de ce qu'ils sont et de ce qu'ils ont ; je parle de tous ceux qui, dans cette multitude de circonstances journalières de la vie, où l'homme a besoin de persuader et de convaincre ses semblables par la parole, sont au-dessous de leur situation s'ils ne savent parler et écrire d'une façon convenable.

Et, pour donner pleine raison à ma thèse, ne suffit-il pas qu'il y ait quarante mille conseils municipaux en France, où se disent et se décident quelquefois tant de choses étranges, et où il est si désirable qu'il se trouve quelques hommes capables, désintéressés, de bon sens, qui empêchent le brouillon du pays de prendre le haut bout de la conversation et de tout entraîner contre les intérêts des famille et de la commune ?

Car je veux insister sur ce point, au risque de me répéter : nos classes de rhétorique font autre chose que de préparer des orateurs à un corps législatif et à un sénat ; elles préparent des hommes destinés à siéger dans tous ces conseils publics et privés que j'ai énumérés plus haut, conseils généraux, conseils d'arrondissement, bureaux et conseils de bienfaisance et de charité, conseils de grande et moyenne

administration, soit pour les chemins de fer, soit pour toutes les branches de l'industrie et du commerce; conseils académiques, conseils départementaux, conseils de délégués cantonaux pour l'instruction publique, etc., etc. Ce serait à n'en pas finir que de prétendre indiquer toutes les assemblées d'hommes auxquelles donnent lieu tous les grands incidents dont notre vie civile et sociale, publique et privée, commerciale et industrielle, se compose. Eh bien! c'est dans tous ces petits et grands conseils de la nation que, comme Français et comme Evêque, — comme Evêque ayant peut-être quelquefois souffert du silence des honnêtes gens, — je souhaite voir siéger des hommes capables de parler, de raisonner, de discuter convenablement, de poser une question, d'en préciser l'objet, d'y ramener au besoin, d'exposer leurs raisons et de les mettre dans tout leur jour; capables enfin de faire un rapport plus ou moins étendu, de l'écrire honorablement, et, malgré un contradicteur grossier ou habile, de faire triompher le bon droit, le bon sens, l'utilité, le vrai principe.

Eh bien! je dis que, pour tout cela, l'intérêt même *positif* des familles, des cités, de la nation, demande des études et une bonne rhétorique. Plaidant, comme je le fais, pour la restauration ou pour le maintien de l'enseignement littéraire et des humanités, je heurte ici, je le sens, de forts préjugés. Je me persuade toutefois n'avoir rien hasardé qui puisse trop déplaire à ce siècle; car, au fond, qu'aurait-il à me reprocher? Ne viens-je pas de lui dire que c'est le plus souvent dans la prose la plus ordinaire de la vie que les grands auteurs classiques doivent se traduire utilement? Si j'ajoute: noblement, et éloquemment quelquefois, le passé et l'avenir m'absoudront, je l'espère.

CHAPITRE IV

Du style.

C'est en rhétorique et dans les trois classes qui précèdent et préparent la rhétorique que les professeurs doivent s'appliquer particulièrement à former le style des élèves ; c'est alors qu'il faut initier ces jeunes gens à l'art d'écrire, d'exprimer convenablement leurs pensées ; c'est alors aussi qu'il faut leur apprendre comment on perfectionne son esprit, en travaillant à perfectionner, par la littérature et par les belles formes du style, ces langues dont la grammaire enseigne le fond, c'est-à-dire, les mots, les principes et les règles.

C'est donc en *seconde*, en *troisième* et même en *quatrième* que cet important travail doit commencer ; il s'achèvera en rhétorique.

On sait qu'il y a trois espèces principales de style : le *style simple*, le *style tempéré*, le *style sublime*.

On sait aussi quelles sont les qualités générales du style : la *correction grammaticale*, la *propriété des termes*, la *clarté*, l'*élégance*, la *dignité*, la *noblesse*, l'*harmonie*.

Mon dessin n'est point d'en écrire ici : je ne fais point un traité de rhétorique.

J'insisterai seulement sur la correction grammaticale, la propriété des termes et la clarté, qui me paraissent les plus importantes au but pratique de toute bonne et utile rhétorique, et qui sont cependant peut-être le plus communément négligées.

L'étude et l'admiration des grands modèles, voilà ce qui doit faire sentir aux élèves tout le prix de l'élégance, de la dignité, de la noblesse et de l'harmonie du style, leur en révéler tous les secrets, leur en donner le goût et comme l'instinct.

Quant à la correction grammaticale, à la propriété des termes et à la clarté, c'est surtout le professeur et son enseignement de chaque jour qui peuvent faire acquérir aux jeunes gens ces qualités moins brillantes, mais plus essentielles. Voilà pourquoi j'en veux dire ici quelque chose, et j'ai choisi le livre de la *Rhétorique* pour le faire, parce que c'est dans cette classe que ces qualités du style doivent atteindre leur perfection.

I

DE LA CORRECTION GRAMMATICALE.

Il ne faut pas s'étonner si je demande qu'on insiste fortement, en rhétorique et dans les classes littéraires, sur la correction grammaticale : elle y manque beaucoup trop souvent.

Et cependant, sans elle, il n'y a pas de style; il n'y a plus même qu'une langue barbare, ignominieuse, inintelligible. Jamais on ne redira assez aux jeunes gens à quel point les fautes contre la grammaire et la langue rendent le style le plus sublime, ridicule, odieux, iusupportable [1].

[1] On connaît ces vers de Boileau :

« Surtout qu'en vos écrits la langue révérée
« Dans vos plus grands excès vous soit toujours sacrée.
« En vain vous me frappez d'un son mélodieux,
« Si le terme est impropre et le tour vicieux :
« Mon esprit n'admet point un pompeux barbarisme,
« Ni d'un vers ampoulé l'orgueilleux solécisme.
« Sans la langue, en un mot, l'auteur le plus divin
« Est toujours, quoiqu'il fasse, un méchant écrivain. »

Comment se fait-il donc que la plupart des jeunes humanistes se pardonnent si facilement ces honteuses incorrections ? D'où vient quelquefois à cet égard, entre eux et certains professeurs, une déplorable connivence, et cela jusque dans des classes comme la troisième, la seconde et la rhétorique? Ah ! c'est surtout aux élèves des classes littéraires qu'il faudrait redire énergiquement avec Quintilien : *Barbarismi ac solecismi fœditas absit ! ! !*

Mais aussi Quintilien exigeait que, dans les classes littéraires les plus élevées, maîtres et élèves s'occupassent toujours, et avec le soin le plus attentif et le plus sévère, de la correction grammaticale. Et c'est ce qu'on voit partout négligé !

Quand un enfant doit-il être mis à l'étude de la rhétorique? lui demandait-on. — Quand il en sera capable, répondait-il, c'est-à-dire quand il connaîtra et respectera sa grammaire ; jamais auparavant.

« Et d'ailleurs, ajoutait Quintilien, je ne crois pas qu'en « livrant un enfant aux études littéraires, on *doive l'éloigner* « *des études grammaticales*. Il ne faut jamais perdre de vue « la grammaire. Dans toutes les classes, *elle doit avoir son* « *temps et ses heures :* » par la raison très-simple que partout et toujours elle a son mérite et sa nécessité, et que, sans elle, la plus haute Education intellectuelle conserve quelque chose de la barbarie.

Voilà pourquoi il est de la plus grande importance que la traduction du français en latin et en grec ne soit jamais interrompue ou négligée ; il faut qu'elle garde dans toutes les classes le rang d'une faculté toujours nécessaire, et qu'en seconde et en rhétorique même on compose régulièrement en thèmes grecs et latins.

Aussi ai-je établi au petit séminaire d'Orléans qu'au commencement et à la fin de chaque année, et pendant toute l'année même, à certaines époques régulières et pério-

diques, bien qu'inattendues, il y ait dans toutes classes littéraires des composit ons sur les principes des langues grecque et latine [1]. Et ces devoirs doivent être corrigés, sous le rapport grammatical, plus sévèrement encore pour la quatrième, troisième, seconde et rhétorique, que pour la septième, sixième et cinquième.

J'avoue que, par le temps qui court, on ne peut venir à bout de tout cela qu'à l'aide d'une persévérante énergie. Les *pensums* n'y font rien : le zèle des maîtres, l'application des élèves, la conscience, le dévoûment, l'amour du travail et l'honneur y peuvent seuls quelque chose. Oui, dût-on en sourire, je le répèterai, dans une maison d'Education bien ordonnée, il faut en arriver à ce que maîtres et élèves mettent également leur conscience et leur honneur à l'expulsion des *barbarismes* et des *solécismes*.

Au petit séminaire de Paris, les barbarismes étaient lus chaque samedi devant toute la maison rassemblée. Les élèves de sixième entendaient proclamer les barbarismes des rhétoriciens, si ceux-ci avaient eu le malheur d'en faire ; et tous riaient aux dépens de cette rhétorique barbare. Quelquefois il y avait une septième entière dont les élèves avaient passé

[1] C'est ainsi qu'en *troisième*, au commencement de l'année, on doit donner à faire aux enfants dix thèmes de règles, pour rappeler et confirmer les principes de la langue dans ces jeunes et légers esprits ; puis, pendant le cours de l'année, un thème du même genre, tous les quinze jours au moins ;

En *seconde*, cinq au commencement de l'année, puis au moins tous les mois ;

En *rhétorique*, trois au commencement de l'année, et tous les mois un autre.

A la fin de l'année, avant les compositions pour les prix, la rhétorique, la seconde et la troisième doivent faire, dans une même semaine, chacune trois thèmes sur toutes les règles principales de la syntaxe et de la méthode latine, sans solécismes et sans barbarismes.

Les *devoirs de vacances* doivent comprendre des thèmes grecs et latins, et l'analyse grammaticale des versions grecques, et cela dans toutes les classes.

toute une semaine, fait dix thèmes, c'est-à-dire deux cents copies sans un barbarisme. J'ai vu cela deux fois. Toute la la salle d'exercice éclatait alors en applaudissements; et une grande promenade, la semaine suivante, délassait et honorait ces vaillants et laborieux enfants.

Je n'épargnais rien d'ailleurs pour leur faire *comprendre* à tous ce qu'il y a de ridicule et de hideux dans un barbarisme [1].

Qu'on veuille bien me pardonner ces détails : ils ont une grande importance; car, à ce prix, est la correction du langage, et sans la *correction*, il n'y a ni *élégance*, ni *propriété des termes* possible. Malgré les airs hautains du néologisme moderne, nous lui dirons que l'élégance, la propriété des termes, ne sont jamais ni dans un barbarisme, ni dans un solécisme, ni dans une incorrection quelconque : attendu qu'un *barbarisme* est un mot qui *n'a pas de sens;* qu'un *solécisme* est un mot ou un assemblage de mots qui *n'a plus le sens réglé et convenu;* qu'une *incorrection* enfin, est un mot ou une formule *qui a le sens altéré ou bizarre.*

Que s'il en était chez qui le point d'honneur fût impossible

[1] Je me souviens que je leur dis un jour :

« Pour se représenter la laideur du *solécisme* ou du *barbarisme*, il faut « les entendre dans sa propre langue, mes chers enfants.

« Un Anglais vous semble souverainement ridicule quand il dit : *Dieu*, « *il est bien bonne.* Pourquoi? Parce qu'il a fait deux solécismes : il a « donné deux sujets à un seul verbe, et il n'a pas fait accorder l'adjec- « tif avec le nom auquel il se rapporte ; il a violé les règles : *Ego audio*, « *et Deus sanctus.*

« Il est probable que Cicéron ou les écoliers romains de son temps « n'auraient pas moins ri de vos solécismes et de vos barbarismes. Ils « n'auraient pas gardé leur sérieux en entendant la plus belle phrase la- « tine terminée par quelque terme étrange, pas plus que nous ne pour- « rions le garder en entendant un Allemand nous dire avec toute l'élé- « gance du style de Fénelon :

« *Calypso ne pouvait se consoler du* VOYAGEMENT *d'Ulysse ;* SON GROTTE « *ne raisonnait plus de* SA *chant.* »

à éveiller, je faisais appel à leur conscience, et je leur redisais les grandes paroles de Bossuet :

« Ne croyez pas qu'on vous reprenne si sévèrement pen-
« dant vos études, pour avoir simplement violé les règles de
« la grammaire dans les mots et les phrases de vos devoirs.
« Nous regardons plus haut quand nous en sommes si attris-
« tés : nous ne blâmons pas tant la faute elle-même, que le
« défaut d'application qui en est la cause, etc., etc. » (Bossuet, *Serenessimo Delphino.*)

II

LA PROPRIÉTÉ DES TERMES.

J'en ai dit un mot pour la sixième; qu'en faut-il dire pour les rhétoriciens?

C'est, dit quelque part La Bruyère, *la science des esprits supérieurs*. Je le pense comme lui.

Le choix convenable des mots, selon César et Cicéron, *est la source même de l'éloquence : Verborum delectum originem esse eloquentiæ.*

A ce titre, assurément, il faut s'en occuper en rhétorique; mais je crois pouvoir ajouter que la propriété des termes ne saurait être l'apanage exclusif des vocations littéraires ; qu'au contraire, les esprits les plus ordinaires y peuvent et y doivent prétendre, et qu'elle doit être le lot commun de tout homme qui parle et écrit, qui veut exprimer sa pensée, dire convenablement quelque chose, et qu'à ce point de vue, elle ne doit être négligée par personne; surtout elle ne doit jamais l'être par ceux de nos jeunes gens qui veulent faire une rhétorique utile : c'est cependant ce qui arrive sans cesse, et c'est ce que MM. les professeurs ne s'appliquent point assez à corriger. Il suffit toutefois d'y réfléchir un moment, pour comprendre combien une inflexible sévérité est sur ce point nécessaire.

La propriété des termes consiste, en effet, à rendre une pensée, à désigner une chose par l'expression qui lui convient, qui la représente mieux.

Un terme impropre ne rend une idée, ne représente une chose tout au plus qu'à moitié, et le plus souvent la défigure et la rend presque méconnaissable. Peut-il y avoir un plus grave défaut? car, enfin, les mots sont le portrait des choses, et voilà pourquoi un ancien voulait que *chaque mot portât le caractère même de la chose qu'il veut exprimer*. Autrement, c'est un mot trompeur, c'est une couleur fausse, un signe mensonger; c'est un mot, une idée, une chose pour une autre.

N'est-ce pas ce défaut qui fait aujourd'hui que tant d'écrivains paraissent ne pas savoir ce qu'ils disent, ni ce qu'ils veulent dire, se trompent eux-mêmes à chaque instant, en même temps qu'ils trompent leurs lecteurs?

Voilà pourquoi, après les barbarismes et les solécismes, rien ne doit être corrigé plus sévèrement, dans toutes les classes, que les mots impropres.

Dans les classes littéraires, il faut insister plus particulièrement sur les différences plus délicates des *synonymes*, sur les idées accessoires et les nuances qui les distinguent, sur la parfaite justesse des expressions et des tours; mais dès les premières classes grammaticales, il faut être très-sévère sur la propriété essentielle des termes, sur la valeur réelle et la signification précise de chaque mot.

Tous MM. les professeurs doivent bien se dire à eux-mêmes que rien n'importe plus à la bonne et solide Education de l'esprit : non-seulement la langue est à ce prix, mais c'est insister sur la vérité même des pensées et des choses, c'est apprendre aux enfants à savoir ce qu'ils disent, c'est leur donner du bon sens.

Et cependant, il le faut confesser encore, rien n'est plus rare, même dans les classes les plus élevées.

III

LA CLARTÉ.

On me permettra de dire ici quelque chose de cette grande et essentielle qualité du style. C'est la plus belle, la plus naturelle qualité de la langue française, et tout, hélas! tend aujourd'hui à nous la faire perdre.

Nos élèves sont perpétuellement exposés à lire, à admirer des auteurs chez lesquels le vague romantique, le guindé, le nébuleux, que les ignorants prennent pour le sublime, ou le profond, semblent avoir éteint toute clarté, toute lumière raisonnable.

Quintilien disait : *Nobis prima sit virtus* PERSPICUITAS. En effet, c'est la qualité principale du style. Nul autre mérite ne peut la remplacer.

Chez les Grecs, ÉCRIRE et PARLER s'exprime par un même terme : Φαω. C'est qu'en effet, la parole et la lumière doivent être une même chose. Comme on ne parle, comme on n'écrit que pour être compris, le premier devoir de celui qui parle ou qui écrit, c'est d'abord de se faire comprendre.

Il faut que la parole frappe et saisisse l'esprit, comme la lumière frappe et saisit la vue.

« Quand un auteur parle au public, dit Fénelon, il n'y a « aucune peine qu'il ne doive prendre pour en épargner « à son lecteur. Il faut que tout le travail soit pour lui seul, « et tout le plaisir avec tout le fruit pour celui dont il veut « être lu. Un auteur ne doit laisser rien à chercher dans sa « pensée : il n'y a que les faiseurs d'énigmes qui soient « en droit de présenter un sens enveloppé. »

Il va sans dire que l'incorrection grammaticale, les solécismes, les barbarismes et le néologisme sont les ennemis mortels de la clarté du style. L'impropriété des termes, et

tous les mots qui ne disent pas ce qu'ils veulent dire, n'y servent pas mieux.

Le *naturel*, la *précision* et la *simplicité*, voilà ce qui donne au style la clarté nécessaire.

Le *naturel :* « Il faut, dit Fénelon, une diction simple, « précise et dégagée, où tout se développe de soi-même et « aille au-devant du lecteur. »

« Quand on voit le style naturel, dit Pascal, on est tout « étonné et ravi. »

C'est qu'on voit la vérité et la proportion qui réjouissent l'esprit, comme la simple et pure lumière réjouit les yeux.

Il faut dire les choses comme elles sont, sans apprêt, sans recherche, sans exagération, dans un ordre simple et convenable, chacun à sa place; rien de brusque, rien de forcé, rien à la traverse. Il faut surtout éviter l'embarras des phrases incidentes et des parenthèses, les jeunes gens tombent presque tous en ce défaut.

« La parenthèse, dit Blaire, est une roue dans une roue, « une phrase dans une phrase, une manière incommode « d'introduire une pensée que l'écrivain n'a pas eu l'art de « mettre à sa place. »

La *précision* est aussi bien nécessaire à la clarté. On ne saurait trop apprendre aux jeunes gens à retrancher, à élaguer tout ce qui est superflu, sans néanmoins affecter une brièveté excessive; du reste, cette brièveté, qui fait un style obscur, maigre, haché, est rarement le défaut des jeunes écrivains; on a bien plus souvent à leur reprocher les longueurs, la redondance, les expressions embarrassées, les arrangements de phrase lents et traînants.

La plupart ont une malheureuse prodigalité de termes inutiles; ils ne savent pas couper une phrase ou l'abréger, et ils donnent quelquefois à leurs périodes une telle étendue, dit Quintilien, qu'il n'y a pas d'homme qui puisse les

prononcer d'une haleine. Ils usent de circonlocutions pour dire les choses les plus simples. Leurs amplifications ne sont que verbiage, et sous le flot de leurs paroles, ils ne voient pas souvent eux-mêmes ce qu'ils ont voulu dire.

La *simplicité :* il faut leur apprendre à rejeter toutes les expressions affectées, tout ce qui sent la recherche à l'enflure : « Ces expressions altèrent le sens, dit Quintilien, « l'obscurcissent, l'étouffent, *sensus obumbrant, strangu-* « *lant;* » ou bien elles le dénaturent par une ridicule exagération.

Ici l'effort des maîtres a besoin d'être énergique et continu; car il n'est pas de point sur lequel la jeunesse soit plus difficile à persuader. C'est surtout des jeunes gens qu'on peut dire ce que disait autrefois Fénelon, « que la « plupart cherchent sans choix, également partout, la « pompe des paroles; ils croient avoir tout fait, pourvu « qu'ils aient fait un amas de grands mots et de pensées « vagues; ils ne songent qu'à charger leur discours d'or- « nements, semblables aux méchants cuisiniers, qui ne sa- « vent rien assaisonner avec justesse, et qui croient don- « ner un goût exquis aux viandes en y mettant beaucoup « de sel et de poivre. »

J'ai insisté sur toutes ces choses dans la grande pensée d'une rhétorique utile. Cette pensée m'inspirera encore, dans les chapitres suivants, les conseils que je vais prendre la liberté d'offrir à MM. les professeurs de rhétorique.

CHAPITRE V

Des discours, narrations, analyses littéraires et autres sujets de composition.

C'est en *rhétorique* et même en *seconde,* — nous continuons à regarder cette classe comme une première année de rhétorique, — que les élèves commencent à essayer les forces de leur esprit, et leur style, dans des compositions où ils tâchent de produire par eux-mêmes, et de tirer quelque chose de leur propre fond. C'est là aussi qu'on les exerce à la critique littéraire, et qu'en leur faisant admirer de plus près les chefs-d'œuvre des grands écrivains, on leur découvre les secrets de l'art d'écrire, et on les forme à l'imitation éclairée des meilleurs modèles.

Il y a ici plusieurs choses très-importantes à observer.

La première, c'est de choisir et de donner aux jeunes gens, pour ces travaux plus sérieux, des sujets de composition vrais, simples, naturels, qui soient pris dans un ordre de choses et de pensées où leur esprit entre facilement, qui aillent à leurs habitudes intellectuelles, à la trempe de leur caractère, aux facultés propres et dominantes de la jeunesse.

Si on les applique à des sujets qui ne soient pas en harmonie avec leur âge, avec les élans généreux de leur cœur, avec les vives inspirations de leur intelligence, avec les ardeurs légitimes de leur imagination, ils ne feront rien de bon : ils s'épuiseront en vains labeurs, et n'aboutiront qu'à de vagues lieux communs, à des amplifications déclamatoires plus ou moins ridicules. C'est ce qui se voit pres-

que partout, et rien n'a plus contribué à décrier la rhétorique.

Il faut absolument chercher des sujets que les jeunes gens puissent traiter avec une certaine vérité d'intelligence, de goût et d'intérêt. Pour cela, il faut qu'ils puissent, jusqu'à un certain point, se mettre à la place de ceux au nom desquels ils parlent et écrivent.

Je le sais : de tels sujets ne sont pas toujours faciles à trouver, mais ils sont nécessaires ; et, après tout, le champ de l'histoire est assez vaste pour y fournir.

Les maisons d'Éducation, où les belles vérités de la foi et les nobles sentiments de la religion sont en honneur, offrent, à cet égard, de grandes facilités aux professeurs. J'ai vu de jeunes élèves réussir quelquefois étonnamment, pour leur âge, faire de véritables petits chefs-d'œuvre, soit en narration et en discours, soit surtout en vers latins, sur le triomphe des saints dans le ciel, sur le courage et la gloire des martyrs, sur la naissance de Notre-Seigneur, ou la résurrection. On leur avait donné ces devoirs à l'époque des grandes solennités chrétiennes, à Noël, Pâques, la Toussaint, etc., etc. ; et ils trouvaient dans leur esprit et dans leur cœur, pour traiter ces sujets, une inspiration vraiment extraordinaire.

De grands sujets historiques leur vont aussi très-bien : je les ai vus traiter merveilleusement le *passage du Mont Saint-Bernard*, *Athènes sauvée par la poésie*, le *génie de Virgile*, le *concile de Clermont* et la *première croisade*, etc.

Il y a dans de tels sujets je ne sais quoi de noble, de généreux, d'élevé, qui saisit ces jeunes âmes, les inspire et les transporte heureusement.

Une seconde observation à faire, et qui se rapporte à la première, c'est de choisir des sujets, non-seulement vrais et naturels, mais *proportionnés* à la force des élèves et au développement actuel de leur esprit,

Il faut donc commencer d'abord par ce qu'il y a de plus facile, de plus à leur portée, comme sont des lettres, des fables, des récits anecdotiques.

On fera succéder de petites narrations, d'abord très-courtes et très-simples, et bientôt plus étendues et plus ornées : les narrations *descriptives;* puis les grandes narrations *historiques;* puis les narrations *oratoires;* puis les *discours.*

Rollin conseille aussi de leur donner quelquefois à faire des *parallèles*, soit entre des grands hommes de caractère et de génie différent, *dont ils auront bien appris l'histoire;* soit entre différentes professions, comme le fait Cicéron dans son plaidoyer pour Murena, lorsqu'il compare l'art militaire et la jurisprudence; soit même entre différentes vertus, comme Cicéron le fit encore dans son beau discours pour Marcellus, lorsqu'il compara les vertus guerrières de César avec sa clémence.

Mais en tout cela il faut toujours consulter la force des enfants et ne pas leur donner des sujets qui les surpassent.

On le voit, une bonne rhétorique suppose, non-seulement des études historiques et des lectures réfléchies, — deux conditions capitales de la haute Éducation intellectuelle, — mais aussi un certain fond de *philosophie morale.* Tous les professeurs doivent donc contribuer à former ce fond dans l'âme de leurs élèves, et ils ont un moyen sûr de le faire avec succès : c'est de choisir et de faire étudier progressivement les plus beaux textes français, latins et grecs, des grands moralistes chrétiens et des moralistes anciens les plus judicieux.

Une troisième observation fort importante, et qui fait suite aux deux précédentes, c'est que les *matières* de composition doivent toujours être *soigneusement préparées* par le professeur, parfaitement claires, et offrir tous les détails nécessaires à l'intelligence du sujet.

« C'est de là, dit avec raison Rollin, que dépend princi-
« palement le succès des écoliers. »

Si le plan d'un discours, si le sujet d'une narration est mal indiqué, s'il est obscur, incomplet, les élèves travailleront sans intelligence et sans goût. Il faut nécessairement, comme le remarque Quintilien (liv. II, ch. 6), leur aplanir dans le commencement les difficultés de l'invention et leur donner, dans des matières courtes, mais bien digérées, la marche de la narration, l'ordre du discours, les preuves principales, etc. Après qu'ils auront été pendant quelque temps exercés de la sorte, il ne faudra plus que les mettre sur la voie, et les accoutumer peu à peu à marcher presque seuls et sans grands secours.

Il importe beaucoup aussi que le sujet soit présenté par son côté *le plus intéressant*, de manière à exciter la vivacité de l'esprit, à échauffer, à enflammer l'imagination et le cœur, de manière, me disait un bon professeur, que l'élève, au moment de composer, *soit convaincu qu'il n'y a jamais eu de plus belle matière à traiter.*

Et voilà pourquoi le professeur devra toujours ajouter de vive voix, à l'indication du sujet, tout ce qui peut y répandre l'intérêt et la lumière : donner les détails historiques, anecdotiques qui s'y rapportent; tous les traits caractéristiques du temps, des personnages, des événements. Il faut absolument, comme dit Horace, les jeter *in medias res.*

C'est alors qu'on pourra, sans péril, les abandonner à leur génie naissant, à leurs souvenirs, à leur inspiration.

Quintilien nous offre sur ceci une comparaison pleine de clarté et de charme :

« Tant que les petits oiseaux, dit-il, sont tendres et faibles,
« leur mère leur apporte à manger; mais quand ils sont
« devenus un peu plus forts, elle les accoutume alors à sortir
« peu à peu du nid, et leur apprend à voler, en voltigeant

« elle-même à l'entour. Enfin, quand elle a bien essayé et « affermi leurs forces, elle leur fait prendre leur essor et « les abandonne à eux-mêmes. »

Tel doit être pour ses élèves un professeur intelligent, affectueux, dévoué.

En tout cas, il faut décidément regarder comme un principe essentiel, de n'obliger jamais les élèves à parler sur ce qu'ils ignorent, à décrire ce qu'ils n'ont jamais vu, ou dont ils n'ont aucune idée : leur intelligence s'affaiblit toujours, tandis que leur imagination s'échauffe et s'emporte dans ces conceptions sans réalité : l'écrivain n'y gagne rien et l'homme de bon sens y perd tout.

Une quatrième observation sur laquelle je dois insister, parce que je la crois d'une singulière importance, c'est de donner aux élèves des sujets de composition, narrations, vers latins et discours, où il leur soit facile d'imiter leurs auteurs et d'en reproduire les beautés. Rien ne peut leur être plus utile.

Ç'a toujours été la pratique des plus excellents professeurs. Ils proposent à leurs élèves quelques endroits choisis des grands écrivains grecs ou latins, non pour en faire de simples traductions, où l'on est assujetti aux pensées de son auteur, mais pour les tourner à leur manière, en leur laissant la liberté d'y ajouter ou d'y retrancher ce qu'ils jugeront à propos.

« J'avais coutume, dit Rollin, d'engager les bons écoliers, « au sortir de la rhétorique, à composer en français, pen- « dant les vacances, la vie d'Agricola, et je les exhortais à « y faire entrer toutes les beautés de l'original, mais en se « les rendant propres par le tour qu'ils y donneraient, et « tâchant même, si cela était possible, d'enchérir quelque- « fois sur Tacite. J'en ai vu plusieurs y réussir d'une ma- « nière qui m'étonnait. »

C'est dans cette pensée que les textes principaux des

grands auteurs traduits en classe devront toujours être appris de mémoire, pour servir de fond aux compositions et aux imitations littéraires qui en seront faites en seconde et en rhétorique. De tout temps, l'imitation telle que Rollin vient de la définir, a été permise et conseillée, non-seulement aux écoliers, mais aux maîtres. Virgile a marché sur les traces d'Homère, Horace a imité Pindare. Les meilleurs orateurs et les meilleurs poëtes modernes ont imité les poëtes et les orateurs anciens. C'est ce que Cicéron, par la bouche de Crassus, dans son *Traité de l'Orateur*, conseillait de faire : c'est ce qu'il fit lui-même avec le plus grand succès. Que ne doit-il pas, comme orateur et comme philosophe, à Démosthènes et à Platon !

« En donnant, dit-il, une forme latine à ce que j'avais lu « en grec, non-seulement je pouvais me servir des meil- « leures expressions en usage parmi nous, mais l'imitation « me conduisait à en imaginer d'autres qui, pour être nou- « velles dans notre langue, n'en étaient pas moins heu- « reuses. »

Quintilien est à cet égard dans les mêmes pensées que Cicéron :

« C'est dans les bons auteurs, dit-il, qu'il faut prendre « l'abondance et la richesse des termes, la variété des « figures et l'art de composer. On doit s'attacher fortement « à imiter toutes les perfections que l'on voit en eux ; car « on ne peut douter qu'une bonne partie de l'art ne con- « siste dans l'imitation [1]. »

C'est surtout pour les jeunes gens, encore si pauvres de leur propre fond, que l'imitation bien entendue peut avoir les grands avantages.

Elle leur laisse toute la liberté de leur esprit et de leur

[1] *Neque enim dubitari potest, quin* ARTIS PARS MAGNA CONTINEATUR IMITATIONE. (Lib. X, cap. 2.)

style, le choix et l'invention même d'un grand nombre d'idées, et le soin d'une disposition convenable. Mais en même temps, comme ils veulent atteindre à leur modèle, ou du moins en approcher, ils essaient de reproduire ses figures, ses mouvements, ses tours; ils tâchent de saisir ses formes, de prendre son caractère, sa grâce, sa noblesse, sa précision, son énergie, etc. Ils transportent dans leurs propres écrits ses images, ses sentiments, ses pensées; et quand le modèle est un Virgile, un Homère, un Démosthènes, on conçoit combien de tels efforts sont utiles à ces jeunes gens, élèvent leur âme et leur style, et les initient à tous les secrets de la haute éloquence.

Mais il faut bien faire comprendre aussi aux jeunes gens que l'imitation, pour leur être utile, doit naître de l'étude approfondie de leurs auteurs. Il faut, selon une expression bien connue, qu'ils *mettent leur esprit à la teinture des anciens*. Ils doivent se remplir tellement de leurs sentiments et de leurs pensées [1], de leurs expressions et de leurs tours, qu'ils puissent en disposer sans contrainte, avec noblesse, avec aisance : ainsi imitaient Bossuet, Fénelon, Racine, La Fontaine. Ce dernier disait :

Mon imitation n'est point un esclavage.

Plein de ses modèles, s'identifiant avec eux, il les modifiait à son gré, se jouant, pour ainsi dire, avec leurs pensées, ajoutant à leur naïveté, à leur grâce, et souvent à leur dignité et à leur force, de manière que ce qu'il produisait de la sorte était à lui sans cesser d'être à ses maîtres. Si, dit-il, en parlant des anciens.

Si... quelque endroit chez eux plein d'excellence
Peut entrer dans mes vers sans nulle violence,
Je l'y transporte, et veux qu'il n'ait rien d'affecté,
Tâchant de rendre mien cet air d'antiquité.

[1] GIRARD, *Rhétorique.*

Une telle imitation est une vraie conquête.

Voilà les simples, mais importantes observations que j'ai cru devoir faire et placer ici : je ne doute pas qu'elles ne soient agréées par tous les hommes d'expérience et de sens; par tous ceux qui veulent être véritablement utiles à la jeunesse.

Quant à la composition elle-même et à tout ce qui constitue la vraie et solide éloquence, il y aurait beaucoup à dire; mais, encore une fois, je ne fais pas un traité de rhétorique. Je me bornerai à conseiller aux professeurs et aux élèves la lecture attentive des admirables pages de Fénelon sur ce sujet. Jamais cet incomparable génie, si simple et si lumineux, n'a rien dit qui fût plus digne d'être éternellement médité par ceux qui veulent, en rhétorique, faire quelque chose de vrai, de sérieux et d'utile. J'en citerai seulement ici quelques traits, afin d'indiquer à MM. les professeurs la haute importance de la recommandation que je prends la liberté de leur adresser, et aussi le point de vue élevé où il importe qu'ils se placent, pour suggérer convenablement à leurs disciples les grandes pensées et les nobles sentiments de Fénelon.

C'est surtout à la fin d'une année de rhétorique, lorsque l'esprit des jeunes gens commence à s'élever, à se fortifier, c'est alors que ces graves leçons doivent trouver leur place, et qu'il faut tout faire pour donner de la véritable éloquence une juste estime, et inspirer en même temps le mépris de toute vaine déclamation :

« Saint Augustin, dit Fénelon, donne les règles d'une « éloquence sérieuse et efficace, lorsqu'il distingue, après « Cicéron, trois divers genres suivant lesquels on peut « parler. Il faut, dit-il, parler d'une façon abaissée et fami- « lière pour instruire, *submissè ;* il faut parler d'une façon « douce, gracieuse et insinuante pour faire aimer la vérité, « *temperatè ;* il faut parler d'une façon grande et véhémente

« quand on a besoin d'entraîner les hommes et de les arra-
« cher à leurs passions, *granditer.* Saint Augustin ajoute
« qu'on ne doit user des expressions qui plaisent qu'à
« cause qu'il y a peu d'hommes assez raisonnables pour
« goûter une vérité qui est sèche et nue dans un discours.
« Pour le genre subime et véhément, il ne veut point qu'il
« soit fleuri : *Non tam verborum ornatibus comtum est, quam*
« *violentum animi affectibus... Fertur quippe impetu suo, et*
« *elocutionis pulchritudinem, si occurrerit, vi rerum rapit,*
« *non cûra decoris assumit.* Un homme, dit encore ce Père,
« qui combat très-courageusement avec une épée enrichie
« d'or et de pierreries, se sert de ces armes parce qu'elles
« sont propres au combat, sans penser à leur prix. »

Après ces paroles de saint Augustin, Fénelon cite avec admiration un fameux passage de Démosthènes, où ce grand orateur a suivi cette règle de la véritable éloquence :

« O Athéniens, disait-il[1], ne croyez pas que Philippe soit
« comme une divinité à laquelle la fortune soit attachée. Parmi
« les hommes qui paraissent dévoués à ses intérêts, il y en a qui
« le haïssent, qui le craignent, qui en sont envieux.... Mais toutes
« ces choses demeurent comme ensevelies par votre lenteur et
« votre négligence.... Voyez, ô Athéniens, en quel état vous êtes
« réduits : ce méchant homme est parvenu jusqu'au point de ne
« vous laisser plus le choix entre la vigilance et l'inaction. Il
« vous menace ; il parle, dit-on, avec arrogance ; il ne peut plus
« se contenter de ce qu'il a conquis sur vous ; il étend de plus en
« plus chaque jour ses projets pour vous subjuguer ; il vous tend
« des piéges de tous les côtés, pendant que vous êtes sans cesse
« en arrière et sans mouvement. Quand est-ce donc, ô Athéniens,
« que vous ferez ce qu'il faut faire ? quand est-ce que la nécessité
« vous y déterminera ? Mais que faut-il croire de ce qui se fait
« actuellement ? Ma pensée est qu'il n'y a, pour des hommes li-

[1] Ire *Philip.*

« bres, aucune plus pressante nécessité que celle qui résulte de « la honte d'avoir mal conduit ses propres affaires. Voulez-vous « achever de perdre votre temps? Chacun ira-t-il encore çà et là « dans la place publique, faisant cette question : *N'y a-t-il au-« cune nouvelle?* Eh! que peut-il y avoir de plus nouveau que de « voir un homme de Macédoine qui dompte les Athéniens et qui « gouverne toute la Grèce? Philippe est mort, dit quelqu'un. Non, « dit un autre, il n'est que malade. Eh! que vous importe, puis-« que, s'il n'était plus, vous vous feriez bientôt un autre Phi-« lippe! »

« Voilà, reprend Fénelon, voilà le bon sens qui parle « sans autre ornement que sa force. Il rend la vérité sen-« sible à tout le peuple; il le réveille, il le pique, il lui « montre l'abîme ouvert. Tout est dit pour le salut commun; « aucun mot n'est pour l'orateur. Tout instruit et touche; « rien ne brille.

« Rien n'est plus simple que Brutus, dit encore Fénelon, « quand il se rend supérieur à Ciceron jusqu'à le reprendre « et à le confondre :

« Vous demandez, lui dit-il [1], la vie à Octave : quelle mort se-« rait aussi funeste? Vous montrez, par cette demande, que la « tyrannie n'est pas détruite et qu'on n'a fait que changer de ty-« ran. Reconnaissez vos paroles. Niez, si vous l'osez, que cette « prière ne convient qu'à un roi à qui elle est faite par un homme « réduit à la servitude. Vous dites que vous ne lui demandez « qu'une seule grâce, savoir : qu'il veuille bien sauver la vie des « citoyens qui ont l'estime des honnêtes gens et de tout le peuple « romain. Quoi donc! à moins qu'il ne veuille, nous ne serons « plus? Mais il vaut mieux n'être plus que d'être par lui. Non, je « ne crois point que tous les dieux se soient déclarés contre le sa-« lut de Rome jusqu'au point de vouloir qu'on demande à Octave « la vie d'aucun citoyen, encore moins celle des libérateurs de « l'univers.... O Cicéron! vous avouez qu'Octave a un tel pouvoir,

[1] *Apud Ciceronem*, lib. *Epist. ad Brutum*, epist. XV.

« et vous êtes de ses amis ! Mais, si vous m'aimez, pouvez-vous « désirer de me voir à Rome, lorsqu'il faudrait me recommander « à cet enfant, afin que j'eusse la permission d'y aller ? Quel est « donc celui que vous remerciez de ce qu'il souffre que je vive « encore ? Faut-il regarder comme un bonheur de ce qu'on de- « mande cette grâce à Octave plutôt qu'à Antoine ?... C'est cette « faiblesse et ce désespoir, que les autres ont à se reprocher « comme vous, qui ont inspiré à César l'ambition de se faire « roi.... Si nous nous souvenions que nous sommes Romains.... « Ils n'auraient pas eu plus d'audace pour envahir la tyrannie « que nous de courage pour la repousser.... O vengeur de tant de « crimes, je crains que vous n'ayez fait que retarder un peu notre « chute ! Comment pouvez-vous voir ce que vous avez fait ? etc. »

« Combien ce discours serait-il énervé, indécent et avili, « si on y mettait des pointes et des jeux d'esprit ! Faut-il, « ajoute Fénelon, que les hommes chargés de parler en « apôtres recueillent avec tant d'affectation les fleurs que « Démosthènes et Brutus ont foulées aux pieds ? Un mis- « sionnaire apostolique ne doit point faire de la parole de « Dieu une parole vaine et pleine d'ornements affectés. Les « païens mêmes auraient été indignés de voir une comédie « si mal jouée. »

Non : « Il ne faut pas faire à l'éloquence le tort de penser « qu'elle n'est qu'un art frivole dont un déclamateur se sert « pour imposer à la faible imagination de la multitude et « pour trafiquer de la parole : c'est un art très-sérieux qui « est destiné à instruire, à réprimer les passions, à corriger « les mœurs, à soutenir les lois, à diriger les délibérations « publiques, à rendre les hommes bons et heureux. Plus un « déclamateur ferait d'efforts pour m'éblouir par les pres- « tiges de son discours, plus je me révolterais contre sa « vanité : son empressement pour faire admirer son esprit « me paraîtrait le rendre indigne de toute admiration. Je « cherche un homme sérieux qui me parle pour moi, et non

« pour lui ; qui veuille mon salut, et non sa vaine gloire. « L'homme digne d'être écouté est celui qui ne se sert de la « parole que pour la pensée, et de la pensée que pour la « vérité et la vertu. Rien n'est plus méprisable qu'un par- « leur de métier, qui fait de ses paroles ce qu'un charlatan « fait de ses remèdes. »

Voilà des vérités qu'un sage et digne professeur de rhétorique ne redira jamais trop vivement à ses élèves.

Tous ces jeunes esprits, surtout dans le siècle où nous vivons, ont sur tout cela un besoin profond des enseignements les plus graves et les plus austères.

« La véritable éloquence, reprend Fénelon, n'a rien « d'enflé ni d'ambitieux ; elle se modèle et se proportionne « aux sujets qu'elle traite et aux gens qu'elle instruit ; elle « n'est grande et sublime que quand il faut l'être. »

L'orateur, digne de ce nom, n'orne son discours que de vérités lumineuses, que de sentiments nobles, que d'expressions fortes et proportionnées à ce qu'il tâche d'inspirer ; il pense, il sent, et la parole suit. *Il ne dépend point des paroles*, dit saint Augustin, *mais les paroles dépendent de lui*. (*De Doct. christ.*, lib. IV.)

Enfin, quoique je ne veuille pas faire de nos jeunes gens des rhéteurs, je veux toutefois qu'on les exerce aux *analyses et critiques littéraires ;* elles sont d'un grand secours pour former l'intelligence, le goût, le jugement des élèves, en leur faisant étudier à fond les grands modèles.

Dans ces exercices, ce qui importe, c'est de leur faire remarquer combien les hommes de génie ont été simples, vrais, naturels ; comment ils ont *observé* profondément la nature, *senti* vivement les beautés et les vérités qu'elle découvre, et *exprimé* avec fidélité, avec simplicité et avec force ce qu'ils sentaient.

S'il n'est question que d'un passage détaché, la critique

est plus facile. Les remarques philologiques et les observations littéraires sur le style de l'auteur sont alors l'important.

Lorsqu'il s'agit de comparer de beaux morceaux français, latins ou grecs, dans lesquels les écrivains ont traité le même sujet[1], alors chaque élève s'efforce de faire valoir l'auteur qu'il a adopté, et même de lui obtenir la prééminence. Le professeur est juge en dernier ressort. J'ai vu les plus heureux résultats d'une telle discussion dans une classe bien gouvernée.

A la fin de l'année, comparer ainsi l'*Eneïde*, l'*Iliade* et le *Télémaque* serait un magnifique travail, et ce travail ne me paraîtrait pas au-dessus des forces d'une bonne rhétorique.

Non, à la fin d'une année et d'un cours d'humanités bien fait, un bon professeur ne doit pas craindre d'exercer le jugement de ses élèves sur les plus grandes œuvres littéraires. En les y aidant, il peut leur faire apprécier dignement une tragédie telle que le *Polyeucte* de Corneille, ou l'*Athalie* de Racine, ou le *Philoctète* de Sophocle ; des poëmes tels que ceux d'Homère ou de Virgile ; une œuvre historique telle que la seconde ou la troisième partie du *Discours sur l'histoire universelle* de Bossuet.

Sans doute alors, lorsqu'il s'agit d'une œuvre complète, d'une tragédie, d'un poëme, d'un livre d'histoire ou d'un grand plaidoyer, l'horizon de l'analyse littéraire s'agrandit et la pensée du jeune critique doit s'élever avec son sujet. Ainsi, quel est le but, la pensée fondamentale d'un discours, d'un poëme ou d'un drame ? L'action marche-t-elle ? L'in-

[1] Comme le Tartare et les Champs-Élysées dans Homère, 11e chapitre de *l'Odyssée ;* Virgile, 6e de l'*Énéide ;* Fénelon, 18-19 du *Télémaque ;* — la touchante déprécation de Philoctète à Néoptolème dans Sophocle et dans Fénelon ; — la péroraison de Bossuet (*Oraison funèbre du prince de Condé*), et celle de saint Grégoire de Nazianze (*Oraison funèbre de saint Basile*), etc., etc.

térêt se soutient-il ? Les incidents se rapportent-ils à l'objet principal ? Les épisodes ont-ils de l'intérêt et de l'à-propos ? Que penser des divers personnages, des fictions poétiques, du style ? Voilà ce qu'il faut se demander et à quoi il faut savoir répondre avec justesse et certitude. Quelle que soit l'œuvre à critiquer, à analyser, on doit se faire, avec les modifications convenables, des questions analogues.

Mais c'est ce que je ne crois pas le moins du monde au-dessus des forces d'une bonne rhétorique. A la lumière d'un enseignement élevé, mais toutefois convenable et proportionné, après sept ou huit années de bonnes et fortes études, un professeur intelligent peut amener sans peine ces jeunes gens à se rendre compte d'abord de la vue supérieure, de la conception générale qui a présidé à l'ensemble de l'œuvre sublime qu'ils étudient, puis leur faire suivre, dans la marche de son action et de son récit, Homère ou Bossuet, Fénelon ou Sophocle ; leur faire admirer la variété des caractères, la force des situations, la richesse des peintures, l'introduction habile des épisodes, les péripéties du drame ou du discours, et enfin la force des conclusions ou la grandeur du dénoûment.

Mais il y a ici un péril, et je dois l'indiquer : tout en excitant leur admiration au plus haut degré, il faut les prémunir contre l'admiration aveugle qui prétend découvrir partout des beautés dans les écrits d'un grand auteur. Le génie n'est pas toujours sublime ; il descend et se repose quelquefois :

Quandoque bonus dormitat Homerus.

Il faut donc apprendre à un jeune homme à ne pas tout admirer ; mais il faut lui apprendre aussi à ne pas blâmer avec hauteur, à ne point critiquer témérairement, sans s'appuyer sur les règles immuables du bon goût et de la saine littérature.

Si la critique est clairvoyante, sans doute elle découvrira des défauts; mais se souviendra de l'indulgence éclairée d'Horace :

Ubi plura nitent in carmine, non ego paucis
Offendar maculis. . . . .

Un grand travail de critique littéraire ainsi fait, sous une sage et forte direction, l'élève aura beaucoup gagné, ne retirât-il de ses efforts d'autre fruit que de comprendre à quelle immense distance les hommes de génie ou d'un talent supérieur laissent derrière eux les œuvres des écrivains vulgaires et les plus heureux essais de la jeunesse.

CHAPITRE VI

Des compositions latines : discours, vers latins, etc.

En rhétorique, on ne fait pas seulement des discours français, on fait des discours latins. Dès la *seconde*, on compose des lettres, des fables, des narrations latines : les vers latins commencent dès la quatrième. Est-ce avec raison qu'on fait ainsi, et qu'on donne tant à une langue dont il n'y aura bientôt plus nulle occasion de faire usage? Se trouve-t-il une utilité véritable dans un tel travail? A quoi bon apprendre aux jeunes gens à écrire, à composer en latin? Ce talent, si c'en est un, leur servira-t-il jamais réellement à quelque chose? Et en particulier, si on veut absolument qu'ils fassent des vers, ne vaudrait-il pas mieux leur faire faire des vers français?

Ces questions pratiques ont été posées bien souvent : elles sont, sans contredit, fort intéressantes à examiner :

elles touchent de près à ce qui importe le plus dans la haute Education littéraire; il faut en tenir compte et les résoudre sérieusement.

Je parlerai d'abord de la poésie et des vers latins.

« *La poésie est plus sérieuse et plus utile que le vulgaire* « *ne le croit,* disait Fénelon. — Il ajoutait :

« *Il n'y a pas d'éloquence sans Poésie, vous pouvez le croire* « *hardiment.* »

En effet, tout, dans l'éloquence, se réduit à *prouver*, à *peindre*, à *toucher*. Eh bien ! sous ces deux derniers rapports, la poésie ne diffère de la simple éloquence, qu'en ce qu'elle peint avec plus d'enthousiasme encore et touche par des traits plus hardis et plus profonds.

Peindre et *toucher*, c'est non-seulement dire les choses, mais les décrire, les représenter d'une manière si vive et si sensible, que l'auditeur ou le lecteur croit les voir, les sentir, en est ému, pénétré, attendri.

C'est le propre de la poésie, et si Fénelon affirme que la poésie est comme l'âme de l'éloquence, c'est uniquement parce que la poésie est la plus vive peinture, l'expression la plus touchante des pensées, des sentiments et des choses. « C'est, dit-il, la parole animée par les vives images, par « les grandes figures, par le transport des passions et par « le charme de l'harmonie; les peuples les plus barbares « même n'y ont pas été insensibles. Autant on doit mépriser « les mauvais poëtes, autant doit-on admirer et chérir un « grand poëte qui ne fait pas de la poésie un jeu d'esprit « pour s'attirer une vaine gloire, mais qui l'emploie à trans- « porter les hommes en faveur de la sagesse et de la vertu. »

Fénelon fait même observer que la religion a consacré la poésie à son usage, dès l'origine du genre humain. « Avant, « dit-il, que les hommes eussent un texte d'écriture divine, « les sacrés cantiques qu'ils savaient par cœur conservaient « la mémoire de l'origine du monde et la tradition des

« merveilles de Dieu. Rien n'égale la magnificence et le « transport des cantiques de Moïse; le livre de Job est un « poëme plein de figures les plus hardies et les plus majes- « tueuses; le Cantique des Cantiques exprime avec grâce « et tendresse l'union mystérieuse de Dieu époux, avec l'âme « de l'homme qui devient son épouse; les psaumes seront « l'admiration et la consolation de tous les siècles et de tous « les peuples où le vrai Dieu sera connu et senti. Toute « l'Ecriture est pleine de poésie, dans les endroits même où « l'on ne trouve aucune trace de versification. »

Certes, après de telles paroles, on ne s'étonnera pas que tous les plus illustres instituteurs de la jeunesse aient fait de la poésie une des études les plus nécessaires à la haute Education intellectuelle.

« L'exercice de la poésie, dit l'abbé Girard, élève l'âme, « agrandit les idées, échauffe le sentiment. Il prépare immé- « diatement et très-efficacement aux grands succès, je dirai « plus : aux prodiges de l'éloquence. »

Rollin pensait de même.

« Cette étude, dit-il, peut servir beaucoup aux jeunes « gens, même pour l'éloquence, en leur élevant l'esprit, en « les accoutumant à penser d'une manière noble et su- « blime, en leur apprenant à peindre les objets par des cou- « leurs plus vives, en donnant à leur style plus d'abondance, « plus de force, plus de variété, plus d'harmonie, plus d'agré- « ment. »

Sans rien contester de toutes ces grandes et fortes raisons, on me dira peut-être : Soit pour la poésie; mais la versification, dans une langue morte surtout, n'est pas la poésie : Fénelon l'enseigne expressément; et en accordant que l'étude de la poésie et des poëtes soit utile, à quoi bon la versification? Le temps qu'on y donne ne pourrait-il pas être employé à des études plus sérieuses et plus utiles?....

« Non, répond Rollin, la versification est d'une absolue

« nécessité pour bien entendre les poëtes et les différentes « espèces de poésie, dont chacune a des règles séparées et « des grâces particulières. »

Mais, dira-t-on encore, ne vaudrait-il pas mieux exercer les jeunes gens à la versification française? La composition des vers français peut avoir quelque charme pour eux; elle est très-propre à exciter leur esprit, à éveiller leur imagination, à révéler leur talent, s'ils en ont : c'est d'ailleurs un travail quelquefois assez facile; mais les vers latins! à quoi leur serviront-ils? c'est le plus stérile et le plus ingrat labeur. La plupart de ceux qui s'en occupent n'aboutissent qu'à la médiocrité !

« Il ne s'agit pas de savoir, répond M. de La Harpe, ce « que Virgile et Horace penseraient de notre poésie latine; « ce qui est sûr, c'est qu'il faut avoir fait des vers latins, « pour sentir tout le charme et toute l'harmonie, toutes les « beautés de Virgile et d'Horace [1]. »

« J'ai vu, continue La Harpe, j'ai vu des gens du monde, « qui étaient gens d'esprit et que la curiosité avait engagés « à se mettre à l'étude du latin, qu'ils avaient négligé dans « leurs classes, et qu'ils n'avaient appris qu'en expliquant « les auteurs : je puis affirmer qu'ils n'en connaissaient « tout au plus que le sens, surtout dans les poëtes, et qu'un « médiocre rhétoricien voyait cent fois plus de choses dans « vingt vers de l'*Enéide* qu'ils n'en pouvaient voir dans le « poëme entier. Pourquoi? C'est qu'il avait fait des thèmes « et des vers latins ; et quand cela ne lui aurait servi qu'à « sentir ce qu'on ne saurait sentir autrement, dira-t-on que « ce n'est rien [2]? »

Et quant à la prétendue difficulté des vers latins, on l'exagère singulièrement; sauf quelques rares exceptions

[1] P. 362 et 363.
[2] P. 153.

qu'il faut s'attendre à rencontrer en toute espèce d'étude, les vers latins ne sont pénibles, difficiles que pour ceux qui ne s'y appliquent pas. C'est ce que trente années d'expérience m'ont démontré.

Il ne faut pas d'ailleurs se représenter que ce soient les difficultés d'un travail qui le rendent moins utile. Quand cette difficulté est convenablement proportionnée, quand elle n'écrase pas les forces, elle les accroît et les élève.

Ceci est d'expérience : rien n'est plus puissant que la difficulté vaincue pour développer, pour exalter la vigueur d'un esprit généreux. C'est ce que Quintilien faisait observer : *Ipsa denique utilissima est exercitationi difficultas :* et remontant au principe même des choses, il en découvre la raison dans l'ordre divin le plus profond, et l'exprime par ces douces et belles paroles : *Ipsa natura præposuit* PULCHERRIMO CUIQUE OPERI *difficultatem.*

Je le dirai donc sans détour : ce sont précisément les difficultés des vers latins qui en rendent le travail singulièrement utile aux jeunes gens : je touche là au vrai et au vif de la question.

Et qu'on ne s'y méprenne pas : l'utilité dont je parle ici est pour eux du premier ordre. Rien ne les fait plus réfléchir. Tout est dans ce mot.

Le rhythme les oblige nécessairement à travailler la pensée en travaillant la parole, à étudier de plus près le fond, pour mieux trouver la forme.

Rien ne les oblige mieux aussi à approfondir tous les détails de la langue.

Quand on fait des vers latins, il faut chercher quelquefois vingt tours, vingt phrases diverses, vingt formes de discours pour rencontrer la forme et le tour convenables. Croirait-on ce temps perdu et ce travail inutile? On y aurait bien peu regardé. Pendant ce temps le jeune poëte

considère, bon gré, mal gré, la pensée sous toutes ses faces ; il la creuse, il la médite. Alors même qu'il semble ne s'occuper que de la phrase et du tour poétique, il s'occupe de la pensée elle-même; dans ce profond travail, elle s'épure elle se dégage, elle se fortifie, elle s'élève, elle s'illumine à ses yeux.

Sans doute le mauvais poëte peut sacrifier la pensée au rhythme, la propriété et la noblesse de l'expression à la mesure du vers ; les paresseux n'y manquent pas; et, pour le dire en passant, c'est là un des périls de la rime et de la versification française, où la paresse est si facile et la tentation de sacrifier la raison à la rime quelquefois si forte. Mais le rhythme latin est très-loin de faire courir ce péril au même degré; il a très-particulièrement, par sa nature et sa difficulté même, le mérite de forcer à réfléchir *sur chaque mot, sur chaque syllabe;* par là, il laisse à la réflexion le temps de mûrir en silence : il prévient la divagation et arrête court le bavardage. C'est lui qui contient la parole et conserve la pensée tout à la fois; il est comme le lit du fleuve : il soutient et favorise le mouvement poétique; il en dirige le cours; il lui laisse le temps de croître et de se fortifier, sans lui permettre de franchir la rive et de se perdre vainement au loin.

Un des plus grands avantages du rhythme latin, c'est que la sévérité des règles qu'il impose à la versification empêche de dire trop facilement, trop vite, des choses médiocres, sans que néanmoins cette sévérité aille jusqu'à la gêne.

Au moment où on allait se contenter d'une médiocrité, de la première expression venue, et passer outre, on est arrêté tout à coup par la mesure des vers : il faut revenir sur ses pas; on regarde, on réfléchit, on médite de nouveau; on creuse le fond de sa pensée; on la retourne avec le vers: en un mot, on travaille avec cette rigueur, avec

cette âpreté violente au besoin, qui ne connaît pas de difficultés invincibles. C'est surtout du travail des vers latins qu'on peut dire :

. . . . *Labor improbus omnia vincit.*

Et les entraves de la versification n'ont servi qu'à donner à l'esprit une plus profonde énergie, un élan plus vigoureux.

Au petit séminaire, lorsque je visite les salles d'étude, il m'est arrivé quelquefois de deviner quels étaient ceux des élèves qui travaillaient à faire des vers latins : à leur visage plus recueilli, à leur regard plus animé, à leur application extraordinaire, à leur front incliné sur le cahier je le devinais.

J'ai dit que la composition des vers latins offre surtout de grands avantages, à raison des difficultés même que rencontre l'élève dans le travail d'une langue étrangère. C'est là, en effet, une entrave de plus apportée à la facilité paresseuse et stérile, et c'est la plus puissante de toutes les entraves et la plus heureuse.

Aussi, je suis très-loin de reconnaître des avantages pareils dans l'exercice du vers français, pour les écoliers, du moins.

Généralement, ceux qui ont le malheur de s'y adonner, y contractent une habitude de parole vaine et de médiocrité véritablement déplorable.

Ces inconvénients vont quelquefois jusqu'à dissiper et ruiner en eux toute faculté intellectuelle sérieuse, toute Education solide et élevée.

Je décidai un jour un jeune homme à quitter le vers français par ce simple mot : *Ne sentez-vous pas, mon enfant, que les vers latins recueillent vos facultés, et que les vers français les dissipent? C'est vrai*, me répondit-il; *je l'ai éprouvé : je n'en ferai plus.*

Il y a, de plus, ceci de très-remarquable : les enfants ne pensent, n'imaginent, ne sentent, n'écrivent jamais plus vigoureusement qu'en vers latins ; puis, mais à une assez grande distance, en discours latins.

En français, ils sont presque toujours communs, vulgaires ; la raison en est simple : ils ne parlent très-bien, et ils ne savent couramment que le français de leurs nourrices et de leurs récréations.

Le style sans gêne et les conversations familières de chaque jour ne sont guère propres à ennoblir le discours : mais, bon gré, mal gré, ce langage, ces propos journaliers se retrouvent dans leurs compositions; et quelquefois même, malgré un talent naturel distingué, abaissent en eux, obscurcissent toute noblesse de style, et par là même, toute élévation de pensée.

En latin, c'est tout autre chose : ils ne sont entretenus qu'avec des hommes de génie, ils ne connaissent que la langue de Cicéron, de Virgile, avec celle de Platon, d'Homère : ils n'en savent même que la plus haute et la plus généreuse expression : leurs compositions s'en ressentent nécessairement, et arrivent par là à une perfection qu'elles ne peuvent atteindre en français, mais qui passe ensuite dans le français même.

Les jeunes étrangers qui firent leurs études au petit séminaire de Paris, confirmèrent pour moi cette observation et cette expérience. Je me souviens entre autres d'un jeune Ecossais; il se nommait Robert Gordon ; et je suis heureux, en le nommant ici, de faire arriver jusqu'à lui le souvenir de mon ancienne amitié. Ce jeune homme, qui savait à peine parler français avec ses jeunes condisciples, en récréation, qui ignorait par conséquent toutes les vulgarités de la langue, obtint en rhétorique, au milieu de condisciples très-forts, les premières places et même un prix de discours français. Nous étions sans cesse étonnés de la noblesse, de

la précision, de l'énergie que notre langue trouvait sous sa plume.

Mgr Gillis, évêque d'Edimbourg, et ancien élève du petit séminaire de Paris, fut aussi le plus fort de sa classe en composition française : et il est devenu, dans notre langue, aussi bien que dans la sienne, un des plus grands orateurs de l'Angleterre.

Pour revenir au sujet précis qui nous occupe, et bien dire pourquoi je mets comme moyen d'Education intellectuelle les vers latins si fort au-dessus des vers français, le voici :

Dans la première jeunesse, les vers latins forment le goût littéraire : le plus souvent les vers français le dépravent.

Dans les vers latins, l'entrave de la langue empêche l'imagination de divaguer : en français, l'imagination est trop à son aise : les idées vulgaires, les images communes arrivent trop vite, trop facilement à l'esprit, et comme elles trouvent immédiatement leur expression, elles ne lui laissent le temps ni de se fixer, ni de réfléchir : et pour des jeunes gens, cette facilité est très-malheureuse.

Ainsi, et je n'hésite pas à le dire : c'est la facilité même du vers français qui le rend surtout inutile et même dangereux.

Le vers français n'est, le plus souvent, qu'un frivole amusement; les vers latins sont un travail.

Les vers latins exercent laborieusement les facultés les plus vives et les plus délicates de l'esprit, et apprennent à donner au travail de la pensée et de la parole qui l'exprime, le fini jusque dans les moindres détails.

En un mot, comme je le disais au jeune homme dont je parlais tout à l'heure, les vers latins recueillent, et par là même fortifient les facultés; les vers français les dissipent, et par là même les affaiblissent et les ruinent.

Enfin, je le dois ajouter : aujourd'hui, les jeunes gens ne peuvent guère faire des vers français sans tomber dans un *romantisme* pitoyable; c'est ce que montrent tristement tant de poésies prétendues chrétiennes, faites avec la meilleure intention du monde et véritablement déplorables ; en vers latin, ceci est impossible. Les niaiseries romantiques ne sont pas latines : le latin est ferme, positif; il prononce rarement un mot sans savoir ce qu'il dit. Il y a quelquefois une concision excessive et une grandeur outrée; mais il ne tombe jamais dans cette vague et inintelligible phraséologie qu'affectent, depuis trente années, des poëtes, même très-célèbres, dont la phrase poétique ne paraît jamais plus sonore et plus fière que quand elle ne sait plus ce qu'elle dit.

Rollin n'était guère plus favorable à la poésie française pour la jeunesse, lorsqu'il écrivait :

« Je ne dis rien ici des règles de la poésie française parce « que la lecture de nos poëtes pourrait être dangereuse aux « jeunes gens par plus d'un endroit.... Il serait à craindre « qu'elle ne les dégoûtât d'autres études plus difficiles et « moins agréables, mais infiniment plus utiles et plus im- « portantes. Cette lecture, pour être utile, demande un « choix judicieux et de sages précautions, surtout pour ce « qui regarde les mœurs. »

Qu'aurait dit Rollin s'il eût connu les vers et les poëtes de notre siècle?

Un juge encore plus compétent que Rollin, et assurément ici le plus compétent de tous, Jean Racine, écrivait à son jeune fils :

« JE NE SAURAIS TROP VOUS RECOMMANDER DE NE PAS VOUS « LAISSER ALLER A LA TENTATION DE FAIRE DES VERS FRAN- « ÇAIS, QUI NE SERVIRAIENT QU'A VOUS DISSIPER L'ESPRIT ;

« *Au contraire*, écrivait ce père judicieux, *je voudrais* « *qu'aux jours où vous n'allez point au collége, vous pussiez*

« *vous rafraîchir la mémoire des plus beaux endroits ou* « *d'Horace, ou de Virgile.* »

Voilà pourquoi il faut poser en principe que, dans une maison d'Éducation où on fait des études sérieuses, on ne fait pas de vers français, à moins d'un génie exceptionnel; et alors encore, il faut que ce travail soit sévèrement dirigé et gouverné [1];

Et qu'au contraire, on s'applique fortement à la composition des vers latins, sauf les enfants qui n'y ont absolument aucune aptitude et qui demandent qu'on leur donne ou des soins particuliers sous ce rapport, ou un autre travail à faire, pendant que leurs condisciples s'occupent de vers latins [2].

Du reste, pour former des élèves forts en vers latins, le moyen, c'est de ne pas les y mettre trop tôt, c'est de les rendre d'abord forts en thème, puis de leur offrir le travail des vers latins comme une noble récompense. Quand on sait s'y prendre, il n'y a guère de devoir qui leur plaise davantage. J'ai sous les yeux un petit quatrième intelligent, qui, au bout de deux mois, savait parfaitement sa prosodie, ne faisant plus un vers faux dans ses petites compositions, et choisissait avec beaucoup de goût ses synonymes

[1] « Jeunes gens, disait un sage professeur, attendez, pour être poëtes, « que vous ne soyez plus écoliers. Les enfants de génie sont rares, et « ils ne tiennent pas toujours leurs promesses. »

Dans tous les petits séminaires, il ne faut pas même permettre les vers français, sous prétexte qu'ils servent à faire des *cantiques*. Ces cantiques ne sont le plus souvent que des pauvretés romantiques, des descriptions vaporeuses, des sensibleries ridicules, où la vraie piété est encore plus offensée que la poésie.

[2] Et encore faut-il que les plus incapables sachent le rhythme et la quantité; autrement, ils ne sauront lire en latin ni vers, ni prose. Ils ne distingueront dans la prononciation ni *brèves*, ni *longues*. C'est un défaut très-considérable, et qui va quelquefois jusqu'à faire faire de grossiers contre-sens. « C'est, dit Rollin, comme quand, en français, nous prononçons *pate*, qui se dit des animaux, de la même façon que *pâte*, qui signifie de la farine détrempée avec de l'eau. »

et ses épithètes. L'important, c'est de ne pas leur présenter d'abord des choses trop difficiles. Il faut commencer par leur donner des matières bien développées, dans un style abondant, poétique, cadencé, où les vers puissent se trouver facilement : en troisième et en seconde même, jamais de matières de vers qui ne soient écrites en latin : on ne peut donner des matières françaises qu'en rhétorique, et encore très-sobrement.

Des vers d'Homère à mettre en vers latins peuvent être, en rhétorique, très-utiles : le génie d'Homère inspire les élèves et les soutient.

Des *psaumes*, quelques morceaux bien choisis dans les *Prophètes*, peuvent être plus utiles encore. C'est un des moyens les plus efficaces de faire comprendre et sentir aux enfants l'incomparable beauté des saintes Écritures.

On le conçoit : si les vers latins sont si utiles, les discours latins doivent avoir aussi une grande utilité; j'en ai déjà indiqué les deux principales raisons : la première, c'est qu'on ne sait véritablement une langue que quand on la parle ou qu'on l'écrit; la seconde, c'est que quand on commence par des narrations ou des discours français, le plus souvent on bavarde.

Quel est le but de la rhétorique et de la haute Éducation littéraire?

Le but est d'arriver, non à la parole vaine et banale, mais à la vraie parole, pleine et forte, à la parole, expression vive de la pensée, à la parole des grands esprits.

Pour cela, il faut rompre et greffer la parole primitive, naturelle, grossière, et lui donner par l'art, par l'art vrai, par la vraie culture et la grande Éducation, une sorte de nouvelle forme plus noble et plus élevée.

Il faut tirer des esprits de la parole vulgaire, vide et flasque, de la parole apprise en nourrice et dans le bavar-

dage familier de la vie. Il faut réaliser pour le sol de l'esprit le mot de Virgile :

Et qui proscisso quæ suscitat æquore terga
RURSUS IN OBLIQUUM *verso perrumpit aratro.*

C'est le *Rursùs in obliquum verso perrumpit aratro* qu'il faut pratiquer dans la culture de la parole [1].

Dans la culture des champs, les premiers sillons sont trop peu profonds, et se composent de mottes à peine rompues. De même le premier enseignement naturel de la parole est peu profond ; les mots ne sont pas souples et rompus dans l'esprit, point accessibles à la lumière et à la vie.

Il faut une seconde Éducation de la parole.

Voilà pourquoi Boileau disait qu'il faut apprendre à faire difficilement des vers faciles.

Il faut de même apprendre avec difficulté à parler facilement. Les thèmes latins, les vers latins, les discours latins ont ce but ; et voilà pourquoi ils sont excellents.

Ils obligent à méditer le style, à retourner la phrase, à labourer la terre, à tirer de son sein tous ses trésors. Les vers latins, toutefois, n'y suffiraient pas. Pour arriver à une forte prose française, ce qui est le but, il faut aussi, selon le mot de Boileau, avoir appris à faire difficilement la prose : or, c'est le travail auquel oblige le discours latin. Si l'on ne faisait que des vers latins, on manquerait d'un intermédiaire. La prose latine est cet intermédiaire. Le vers latin exerce, brise profondément le style et la pensée : mais c'est une langue à part ; c'est un moule trop spécial, trop conventionnel : il ne suffirait pas pour donner la forme et les

[1] Quintilien a dit encore : *Nam ut terra altiùs effossa generandis alendisque semenibus fecundior fit, sic profectus à summo petitus studiorum fructus et fundit uberiùs et fideliùs continet.*

secrets de la belle prose; à lui seul il n'apprendrait à bien écrire ni en latin, ni en français.

Le discours latin, la prose latine, sont tout à fait nécessaires.

Mais est-il donc nécessaire de savoir écrire en latin pour bien écrire en français? dit-on.

Je réponds : S'il n'est pas nécessaire de le savoir, il est au moins très-utile de l'avoir su.

Les plus éminents littérateurs l'ont pensé.

On connaît sur ce point l'opinion de M. de La Harpe : il n'hésitait pas à dire qu'une des plus excellentes manières d'apprendre à faire de la belle prose française, c'était d'étudier à fond la belle prose latine de Cicéron.

« Je n'hésite pas à répondre affirmativement, écrivait « aussi M. Dussault, quoique cette maxime générale puisse « souffrir quelques exceptions, ainsi que toutes les règles « qui embrassent l'universalité des cas.

« Le talent d'écrire en latin, ajoutait M. Dussault, est un « genre de mérite aussi rare aujourd'hui qu'il est peu envié. « Nos gens de lettres, qui généralement savent le français « assez mal, ne se piquent point du tout de savoir le latin; « ils méprisent même cette espèce d'érudition qu'ils relè- « guent dans les colléges, et ils ne font pas attention que « les écrivains dont notre littérature s'honore le plus, non- « seulement entendaient très-bien la langue de Cicéron et « de Virgile, mais écrivaient même dans cette langue aussi « parfaitement qu'il est permis à des modernes. Boileau « faisait supérieurement les vers latins, comme le prouvent « quelques fragments de ce genre insérés dans le recueil de « ses œuvres; sa prose, dans cette langue, ne respirait pas « moins le goût antique, comme on peut s'en convaincre « par l'épitaphe de Racine, qu'il composa en latin. Ce sont « des vers latins qui commencèrent la réputation de Flé- « chier, et annoncèrent l'auteur de tant de belles oraisons

« funèbres. Bossuet, le plus grand de nos orateurs et peut-
« être de tous ceux qui ont jamais existé, écrivait en latin
« avec la même facilité, le même feu, la même verve su-
« blime, qui se font remarquer dans les chefs-d'œuvre dont
« il a enrichi les lettres françaises. »

Fénelon écrivait le latin avec la même grâce et la même facilité que le français. On peut en juger par les nombreux opuscules et même par les ouvrages fort étendus qu'il a composés en latin. Nous croyons que les littérateurs exercés y retrouveront la correction, l'élégance, la vivacité, la noblesse, le génie même des écrivains latins les plus illustres.

M. Dussault ajoutait : « A la vérité, c'est une gloire très-
« obscure aujourd'hui que celle de bien écrire en latin, et
« très-peu de personnes ont cette ambition. Mais moins
« ce mérite est recherché, plus il est, en quelque sorte,
« respectable ; c'est une espèce de dévoûment à la science
« et aux bonnes études, qui doit s'attirer l'estime de tous
« ceux qui n'y sont point étrangers. C'est perpétuer,
« en quelque sorte, l'alliance qui ne doit jamais cesser
« d'exister entre les lettres modernes et les lettres an-
« ciennes. »

. . . . *Æterna hæc fœdera sunto!*

C'est surtout lorsque les jeunes gens commencent à composer en latin, soit des narrations, soit des discours, qu'il faut mettre sous leurs yeux les meilleurs modèles. Le *Narrationes* et le *Conciones* peuvent leur être singulièrement utiles. Que ces deux livres, en seconde et en rhétorique, soient donc constamment entre les mains des élèves ; qu'ils les étudient sans cesse, qu'ils les apprennent par cœur. C'est là qu'ils prendront, comme dit Rollin, cette teinture d'une latinité fine et délicate, qui distingue les bons humanistes ; c'est par là que leur style perdra ce qu'il a na-

turellement de vulgaire. Leur mémoire enrichie de mille expressions, de mille tournures vraiment latines, les leur fournira en abondance, lorsqu'ils composeront. Il ne seront plus abandonnés à leur insuffisance; ils se fortifieront de tout ce qu'ils auront ainsi emprunté aux grands maîtres de la parole. On retrouvera quelquefois heureusement chez eux le trait de Salluste, l'expression de Tacite, le style de Tite-Live, la phrase de Cicéron.

Voilà aussi pourquoi c'est en seconde et en rhétorique que les thèmes latins doivent être le plus souvent tirés des auteurs anciens. Outre l'avantage d'une latinité certaine, toujours belle et souvent magnifique, on y trouve celui de mettre vivement en présence et en opposition le génie des deux langues, et par là d'exciter plus fortement l'attention et la réflexion des enfants. Le texte même de ces grands auteurs deviendra un admirable *corrigé*.

CHAPITRE VII

Le latin et le grec doivent dominer dans toutes les classes, surtout en rhétorique et en seconde.

C'est une conséquence nécessaire de tout ce qui précède. J'ai cependant besoin d'y insister en finissant. Je le ferai en peu de mots et ce sera la conclusion de ce livre.

De nos jours, parmi nous, ce n'est généralement pas l'esprit qui manque aux enfants; c'est l'application : on ne sait plus travailler rudement.

Les esprits ne sont aujourd'hui ni moins brillants qu'autrefois, ni moins féconds; ils sont moins solides, moins appliqués, moins réfléchis, moins logiques.

Et c'est une des raisons pour lesquelles, même dans les maisons d'Éducation chrétienne, on fait beaucoup plus de français que de latin [1]. Dans beaucoup de classes, on a renoncé aux thèmes, aux vers, aux discours latins. Et ce soir même, tandis que j'écrivais ces lignes, au petit séminaire d'Orléans, on est venu me raconter l'étonnement d'un enfant nouvellement reçu dans la maison, et qui, lorsqu'on lui donna un thème latin à faire, s'écria naïvement : *Ah! est-ce qu'on fait encore des thèmes ici? Dans mon collége, nous n'en faisions plus ; je croyais qu'on n'en faisait plus nulle part.*

Le fait est que l'étude facile, légère, paresseuse du français, tend à tout envahir, là où les mathématiques n'étouffent pas le français lui-même. Presque partout le latin et le grec sont réduits à rien. Élèves et professeurs sont presque toujours secrètement d'intelligence à cet égard. En rhétorique comme en sixième, quand on est libre de choisir, on préfère toujours la version au thème, l'explication en l'air à la version écrite, le discours français au discours latin, la rédaction d'histoire à la matière de vers la plus intéressante; on préfère tout, sans exception, au *mot à mot* des auteurs, à l'*analyse grammaticale* des phrases grecques et latines.

Ajoutez à cela, dans une maison d'Education chrétienne comme la nôtre, les instructions de catéchisme et les predications, dont les analyses se font naturellement en français; les lectures d'agrément, qui sont toujours des lectures françaises, ainsi que les lectures du réfectoire et la

[1] Un des professeurs chrétiens les plus distingués que je connaisse, m'écrivait dernièrement:

« J'en ai chaque jour la triste preuve : les meilleurs élèves des mai-« sons libres ou des colléges universitaires viennent me demander quel-« ques leçons qui les préparent à leur examen de Sorbonne. Ils ont fait « rhétorique et philosophie, et ils entendent à peine le grec et le latin, « comme de notre temps on les entendait en quatrième.... »

lecture spirituelle pour chaque jour, et on comprendra pourquoi j'ai dit que, même dans les bonnes maisons d'Éducation, on fait beaucoup plus de français que de latin.

C'est ce dont une année, au petit séminaire de Paris, — j'en dois faire ici l'humble aveu, — c'est ce dont je m'aperçus tout à coup. Nos études baissaient, nos enfants perdaient le goût du travail sérieux; la légèreté se faisait sentir en toutes choses. Nous cherchions vainement l'origine du mal, lorsqu'un samedi, après la lecture des notes, le préfet des études me dit : *Ne serait-ce pas que l'étude approfondie des langues grecque et latine a fait place, dans la maison, à l'étude plus légère et plus facile du français?* Ce fut pour moi un trait de lumière. J'examinai de plus près le règlement des études et des classes, et je m'aperçus que peu à peu, par des empiétements successifs et insensibles, le français avait banni des classes le latin et le grec, ou l'y avait réduit presque à rien. Chaque semaine, *les trois quarts du temps* au moins étaient donnés au français par les versions, les leçons, les explications, les rédactions d'histoire, les analyses et les lectures religieuses même, par les discours et narrations de seconde et de rhétorique, qui se faisaient presque toujours en français.

Je m'aperçus, de plus, que la récitation des leçons prenait, en classe, un temps excessif, lequel pouvait et devait être mieux employé à la correction des devoirs. L'étude des leçons était d'ailleurs trop longue; on donnait aux enfants beaucoup plus de temps qu'il n'en fallait pour les savoir, et ils les savaient moins bien qu'autrefois. L'explication verbale de l'auteur remplaçait souvent les versions dictées : cette explication même n'avait pas en général un temps précis et déterminé : le plus souvent, on la faisait tout à la fois très à la hâte et très-longuement; et, par conséquent, avec un profit médiocre.

Les analyses de catéchisme et les rédactions d'histoire

prenaient aussi beaucoup plus de temps qu'il n'en fallait pour les bien faire, et n'en étaient pas mieux faites : par la raison très-simple que pour bien faire, il faut que les enfants aient assez de temps et n'en aient pas trop; autrement, ils ne perdent pas seulement le temps inutile, ils perdent aussi le temps nécessaire.

Je m'aperçus enfin que les classes empiétaient les unes sur les autres; que, par exemple, on commençait les vers latins beaucoup trop tôt, dès la cinquième, et que, par suite, on les faisait mal en rhétorique, comme aussi en troisième on se permettait des narrations françaises.

Enfin, sous prétexte d'apprendre aux enfants à composer des cantiques, deux professeurs faisaient faire des vers français, et le goût s'en était répandu, etc., etc.

L'origine et les causes du mal une fois bien connues, le remède fut facile à trouver; et même, grâce au dévoûment, unanime et très-éclairé de mes collaborateurs, facile à appliquer.

Dans un conseil de tous les professeurs de la maison, immédiatement rassemblés, la question fut posée, discutée, résolue. Il n'y eut qu'une voix pour dire : Il faut fortifier l'étude du grec et du latin.

Les résolutions convenables furent prises sur-le-champ à l'unanimité, et les règlements de chaque jour, de chaque classe, de chaque heure, furent arrêtés et, sans aucun retard, mis en vigueur.

Nos enfants parurent étonnés d'abord, quelques-uns attristés. Mais ils nous aimaient; ils savaient aussi à quel point nous les aimions. Ils voyaient d'ailleurs que nous ne nous épargnions pas plus qu'eux. Je leur parlai pendant un mois de suite, chaque jour une demi-heure, à la lecture spirituelle, sur la nécessité, le but, la nature des humanités, l'excellence des fortes études littéraires.

Ils m'écoutèrent au début avec inquiétude : au bout de

quinze jours, ils tournèrent à l'enthousiasme. Les plus forts se mirent à prendre des notes pendant que je parlais et à rédiger ce que je leur disais; les autres copiaient ce qu'avaient rédigé les plus forts; et si, on me permet de l'avouer, c'est ainsi que s'est dit et fait d'abord le volume que je publie en ce moment.

A la fin de l'année, les résultats furent meilleurs encore : les études solides, les grandes et fortes humanités, les principes fondamentaux des langues et des lettres, le latin et le grec avaient repris leur place et leur rang; et, chose singulière! nous n'eûmes jamais de meilleurs discours français que depuis le temps où nos élèves s'appliquaient surtout à faire des discours latins. Le latin donna à leur français la force, l'énergie, la concision qu'il ne connaissaient pas auparavant; et nous reconnûmes de nouveau la vérité profonde de La Harpe : *C'est dans Cicéron qu'il faut apprendre à parler français.*

Quant aux vers français, ils y périrent tous : j'en appelle au souvenir de mes anciens élèves. Ce fut un admirable et charmant spectacle de voir un jour tous nos jeunes poëtes, sans qu'on les y obligeât, apporter toutes leurs productions poétiques, tous leurs cahiers les plus chers, tous leurs petits volumes de vers, et, au milieu de notre cour, en faire le plus beau feu de joie du monde. C'était à la fin de janvier, le froid était vif, le tas énorme, le foyer immense; on s'y chauffa délicieusement. Tels furent les résultats.

Voici le texte des résolutions prises et des règlements arrêtés dans ce conseil : c'est le texte même de notre procès-verbal dans sa rapide et inculte simplicité. Les hommes du métier me pardonneront d'être entré dans de tels détails :

« Des modifications notables sont apportées dans le par-
« tage du temps et dans la distribution du travail, au petit
« séminaire.

« Le but qu'on se propose dans ces changements, c'est :

« 1° De donner à la composition et à la correction des « devoirs solides, c'est-à-dire à la composition et à la cor- « rection des devoirs dictés et spécialement des thèmes la- « tins et grecs, des vers latins, des narrations et des dis- « cours latins, du temps pris sur les leçons et les explica- « tions verbales.

« 2° De consacrer à ces travaux tous les moments dont « l'emploi est resté jusqu'à présent vague et indéterminé;

« 3° De régler précisément l'emploi du temps de chaque « jour, en chaque étude et en chaque classe.

« Pour bien comprendre le but et les motifs de ce chan- « gement, il faut faire les considérations suivantes :

« 1° Ce ne sont pas les *leçons françaises*, ni même les « *explications verbales*, qui font acquérir la connaissance « approfondie des langues, et qui développent le plus for- « tement les facultés sérieuses.

« 2° Un temps trop long accordé aux leçons nuit à l'exer- « cice même de la mémoire, parce qu'il nuit à son exercice « vigoureux et à sa prompte activité.

« La récitation des leçons est ce qui demande le moins de « temps, dit Rollin, un quart d'heure peut suffire, du moins « dans les classes qui ne sont pas si nombreuses, d'autant « plus qu'elle revient deux fois chaque jour, et que le « samedi, où l'on fait répéter les leçons de toute la semaine, « on y donne plus de temps.

« 3° Les *explications*, qui ne sont, après tout, que des « versions verbales surajoutées aux versions écrites, — par « conséquent moins sérieuses, — donnent à l'étude du fran- « çais un développement qui ne lui est pas nécessaire, et « se font au détriment de la connaissance approfondie des « langues grecque et latine, à moins qu'elles ne soient très- « soignées.

« 4° Les *devoirs dictés*, travaillés avec soin, faits avec « réflexion, peuvent seuls apprendre à fond les principes

« des langues, et établir dans la maison l'habitude d'un « travail fort et véritablement profitable.

« 5° Dans les classes inférieures, l'analyse grammaticale « des auteurs grecs ou latins, les analyses françaises, les « thèmes latins ou grecs, les versions dictées, les explica- « tions mot à mot et écrites ; dans les classes supérieures, « les narrations latines, les vers et les discours latins, les « compositions françaises sur de graves et beaux sujets ; « enfin, dans toutes les classes, les textes latins et grecs, « appris par cœur, après qu'on les a *expliqués mot à mot*, « *analysés grammaticalement et bien traduits* : voilà ce qui « constitue la véritable force des études et l'exercice le plus « solide de l'esprit. C'est à quoi il faut appliquer les enfants, « si l'on veut aiguiser, fortifier, développer leur intelli- « gence, et en faire, avec le temps, des esprits sérieux et « attentifs.

« C'est donc à la composition et à la correction de ces « devoirs que nos élèves et MM. les professeurs consacre- « ront le temps le plus considérable des études et des « classes, en se conformant au règlement suivant : »

DC

TR

POI

Thème

POUR

Thème

Thème



« d
« tr
«
« de
« th
« ti
« le
« co
« en
« ap
« *an*
« co
« sol
« si
« ge
« att
« C
« dev
« ron
« clas

LIVRE V

LA MÈTHODE

CHAPITRE PRÉLIMINAIRE

Si l'expérience de plusieurs siècles a démontré que l'enseignement des humanités et le système des études classiques, tel que nous venons de le décrire, est le moyen le plus puissant, la forme la plus heureuse de la haute Education intellectuelle, il y a malheureusement aussi, depuis cinquante années, une expérience bien contraire et bien décourageante.

En effet, quels que soient les avantages reconnus dans ce grand et beau système d'enseignement, il n'en est pas moins d'une triste et incontestable vérité que dans les maisons même où les études sont faites sur ce plan, le succès est bien loin de répondre toujours aux espérances qu'on avait conçues, et le plus grand nombre des jeunes gens, après y avoir achevé le cours de leurs humanités, sont des sujets bien médiocres : c'est le moins qu'on puisse dire.

Un fait constaté et proclamé par tous les hommes qui président à la direction de l'enseignement dans les établissements d'instruction secondaire, laïques ou ecclésiastiques,

c'est que le niveau des études tend incessamment à s'y abaisser.

On a beau dire en théorie que l'étude des langues mortes est, pour la génération des esprits, le moyen gymnastique le plus approprié, celui qui exerce le mieux l'ensemble des facultés, sans faire prédominer les unes aux dépens des autres : dans le vrai, il est rare aujourd'hui de trouver des maisons d'Education où les jeunes gens fassent, je ne dis pas des études fortes et brillantes, mais de bonnes études, des études solides qui exercent réellement et développent leurs facultés, qui les rendent, je ne dis pas très-instruits, mais au moins capables de le devenir, CAPABLES D'APPRENDRE, et de s'appliquer aux études plus savantes, dont leur vocation fera bientôt pour eux un devoir.

Et de là tant de plaintes amères qui se sont élevées et s'élèvent chaque jour de toutes parts contre les humanités et l'enseignement classique. Que n'a-t-on pas dit? que ne dit-on pas encore? et avec quelle apparence de raison, il faut bien en convenir!

Les parents se plaignent des maîtres ; les maîtres se plaignent des parents; les uns et les autres se plaignent des enfants, lesquels, à leur tour, se plaignent de tout le monde et n'obéissent plus à personne ; et, en fin de compte, ils ont le plus souvent horreur des colléges, horreur du grec et, une fois sortis des classes, ne veulent plus en entendre parler : c'est au moins le cas de quatre-vingt-dix sur cent.

Je ne viens pas donner un nouvel organe à ces plaintes et ajouter à leur retentissement ; ce livre n'est pas de la controverse. Je viens rechercher, au contraire, ce qui peut mettre un terme aux maux dont on gémit, et rétablir, s'il se peut, l'accord entre les parents, les maîtres et les enfants. Je viens offrir avec amour pour les enfants, avec respect pour les parents et les maîtres, quelques conseils, quelques

lumières que m'a fournies l'expérience, et indiquer simplement ce que je crois bon et utile à tous, ce que je crois même facile à pratiquer partout.

Mais, on le comprend, je ne puis pas, dans un livre tel que celui-ci, ne point tenir compte des inconvénients qui se sont produits, et ne pas en rechercher les causes avant d'en proposer les remèdes.

Ces inconvénients, du reste, je ne ferai que les énoncer ; je n'entrerai point dans le détail : ce détail risquerait d'être trop pénible. Je m'y déciderais néanmoins, si je rencontrais sur ce point, quelque part, une sérieuse contradiction. Mais qui peut nier la décadence progressive et jamais interrompue, depuis cinquante ans et plus, de ce qu'on appelle proprement les humanités, c'est-à-dire de la connaissance des langues et des littératures classiques ? La connaissance du grec, à vrai dire, n'existe plus, et cela depuis bien longtemps. Les hommes de lettres du XVIIIe siècle ne savaient pas le grec[1]. Les bacheliers innombrables que notre siècle a faits ne savent pas même le latin. La grande moitié de ceux qui, ayant achevé leurs classes, sont chaque année refusés au baccalauréat, ne savent pas même le français, après dix ans d'étude et ne peuvent parvenir à faire une version sans faute d'orthographe. Rien n'est plus connu. A quoi tout cela tient-il ?

Et quant à ceux qui semblent avoir fait de meilleures études que les autres, n'y a-t-il pas une observation très-grave à faire ici ?

Quoi de plus triste à observer que la tendance générale des esprits, — je parle de ceux qui écrivent et qui parlent,

[1] Et aujourd'hui combien y a-t-il même de savants, même de professeurs, et de professeurs de grec, qui soient en état de lire du grec par passe-temps, et autrement qu'à titre d'étude et de laborieuse étude? Quand on en est là, est-ce savoir une langue ? Et si les maîtres sont tels, que dire des élèves?

— dans le sens de la déclamation et du vague ? Qui ne voit aujourd'hui la prédominance du lieu commun, la puissance des mots, le *gouvernement* de la phrase ? Oui, le *gouvernement ;* car, chez nous, c'est souvent le mot, la phrase qui gouverne.

La puissance de mauvais petits rhéteurs ne tient pas à autre chose, et remarquez que, dès le milieu du dernier siècle, cette race a toujours été se multipliant.

J'appelle mauvais petit rhéteur tout homme qui a le talent de la forme sans avoir la science du fond ; qui sait faire prévaloir une idée sans s'inquiéter, et sans pouvoir même discerner si elle est fausse ; je vais plus loin : qui sait faire prévaloir une phrase, sans s'inquiéter même si c'est une idée. Depuis 1789, presque toutes les idées fausses se sont introduites par des mots sonores, qui n'étaient guère que des mots pour ceux même qui s'en servaient, à plus forte raison pour la foule. La société, en proie à ce fléau, n'a-t-elle pas été naturellement conduite à s'en prendre aux humanités, à l'Education exclusivement littéraire, et chercher des remèdes, ou plutôt ce qu'elle a cru des remèdes, dans un autre mode d'Education ?

C'est ainsi qu'on demande aujourd'hui aux études positives, aux connaissances exactes, à l'algèbre, à la géométrie, en un mot, aux sciences naturelles, mathématiques et industrielles, des esprits plus graves, des caractères plus fermes, une jeunesse moins vaine et un meilleur avenir.

Ma conviction est qu'on ne l'obtiendra pas de cette façon : ce n'est pas une révolution qu'il faut, c'est une réforme.

Je commence par dire que je n'accuse pas seulement ici la jeunesse du siècle ; quelle que soit sont origine, le vice que j'attaque est à peu près universel : les meilleures âmes n'en sont pas exemptes. Je l'ai trouvé chez la jeunesse chrétienne elle-même, et en la voyant à l'œuvre, je suis désolé

de sa paresse d'esprit, de sa facilité à se contenter de lieux communs, de son talent d'écrire et de parler très-facilement sur des généralités honnêtes, mais qu'elle ne se donne guère la peine d'approfondir. A quoi cela tient-il? L'Education ne doit-elle pas tenir compte de ce mal et en chercher le remède?

Ce qui frappe tout le monde, au reste, c'est la défaveur des classes lettrées ; c'est l'abaissement singulier des humanistes et des bacheliers ; c'est leur défaut d'influence, honnête, heureuse; c'est la manière dont les classes supérieures sont atteintes, dépassées par les classes inférieures ; c'est le progrès au moins commercial, industriel, artistique de celles-ci ; c'est la décadence ou la stagnation, même politique, de celles-là. Cette situation n'est-elle pas grave? et le plan des études classiques, au moins la théorie de la haute Education, ne doivent-ils pas en tenir compte, afin de modifier la marche suivie jusqu'à ce jour, s'il y a lieu, ou afin de montrer que c'est précisément parce qu'on n'a pas suivi cette marche d'une manière intelligente et fidèle qu'on est tombé là où on est?

Eh bien ! c'est ce que je veux essayer de faire.

Dans les humanités, comme en toute étude, comme dans toutes les choses humaines, il y a quatre grandes et essentielles conditions du succès :

Il y faut le *temps*,

Le *travail*,

La *méthode*,

L'*émulation*.

C'est ce qu'un grand et religieux instituteur de la jeunesse écrivait, il y a deux siècles, en Angleterre :

Multus labor, multa in labore methodus, multa in methodo constantia.

Or, ces quatre grandes conditions du bon succès manque le plus souvent aux études classiques.

Le *temps*, on le dispute aux humanités. Enfants et parents se plaignent tous du temps qu'il y faut donner, et alors, ou on ne le donne pas, ce temps nécessaire, ou on l'emploie mal; on ne travaille point, ou on travaille à autre chose.

Le *travail* consciencieux manque aux humanités encore plus que le *temps*.

Mais il est bien évident qu'il n'y a rien à attendre d'un plan d'Education, quel que bon qu'il soit, s'il manque d'une exécution laborieuse, sérieuse, réelle. Un plan d'études a beau être l'organisation extérieure et officielle de l'enseignement dans un pays, dans une maison, il demeurera sans aucun résultat, s'il est livré à l'oisiveté et aux caprices de jeunes imaginations, rebelles, indomptées, méprisant les leçons de l'expérience, et ne s'abandonnant qu'aux inspirations de la paresse et de l'orgueil.

L'*émulation* manque aussi. Souvent les moyens d'émulation sont faux, et par conséquent inutiles ou dangereux.

Souvent enfin la *méthode* n'est pas ce qu'elle doit être. Par méthode, ici, j'entends le système pratique à l'aide duquel on évite dans l'enseignement les obstacles qui peuvent contrarier le succès des humanités, et par lequel aussi on prend les meilleurs moyens d'y réussir.

Cette méthode est souvent fautive.

On a tant déclamé contre les humanités, et sous l'influence tyrannique de ces déclamations on a tant varié, tant innové, tant changé, qu'on ne sait plus à quoi s'en tenir. On emploie les obstacles comme des moyens; on regarde les moyens comme des obstacles. On fait de ce qui n'était qu'un moyen de parvenir au but, le but définitif. On met le commencement des choses à la fin, et la fin au commencement. On veut étudier et apprendre tout à la fois, etc., etc. De là une confusion vraiment prodigieuse.

J'essaierai de dire quelques mots là-dessus, car ce volume tout entier ne suffirait pas à dire tout. Je parlerai d'abord

ici de la *méthode*, et j'entrerai dans tous les détails nécessaires à la lumière du sujet que je traite.

La méthode est en toutes choses le moyen d'arriver au but par la voie la plus prompte et la plus sûre.

Les avantages en sont manifestes :

Elle épargne, elle *rachète* le temps, selon l'expression de saint Paul[1]; elle abrège le travail et multiplie les heures.

Travailler sans méthode, c'est perdre son temps, c'est ne rien faire; travailler avec une mauvaise méthode, c'est pire encore : c'est mal faire.

Lorsqu'une méthode n'est pas la bonne, plus on la suit, plus on s'égare. *Magni passus, sed extra viam*, dit saint Augustin.

Il faut revenir sur ses pas : tout ce qui a été fait et vu doit être revu, refait et quelquefois plus laborieusement que s'il n'avait jamais été ni fait, ni vu.

Une bonne méthode d'enseignement est donc pour les humanités une condition essentielle du succès.

C'est elle qui prépare, facilite, adoucit l'étude pour les enfants.

Elle en simplifie merveilleusement les difficultés et leur en fait recueillir les fruits.

Elle guide, elle éclaire, elle favorise, elle encourage les faibles et les forts.

Mais, on le comprend, il n'est pas ici question de méthode savante ou théorique; cette méthode troublerait, fatiguerait, écraserait l'esprit des enfants.

Il est question d'une méthode simple et pratique, usuelle et populaire, qui saisisse ces jeunes esprits, s'adapte à leur légèreté, condescende à leur faiblesse et soutienne leur attention sans de trop pénibles efforts.

[1] *Redimentes tempus.*

Les meilleures méthodes, les plus puissantes, les plus fécondes, sont les plus simples.

Surtout en fait d'enseignement, c'est la simplicité, la clarté, la précision qu'il faut chercher, c'est le bon sens.

Le bon sens vulgaire : dans les diverses méthodes que je vais indiquer, dans les divers conseils que je vais offrir, je ne voudrais pas d'autre inspiration, d'autre conseiller, d'autre lumière

Je l'ai dit : la bonne méthode fait oublier les *obstacles* qui empêchent d'arriver au but.

Elle fait prendre les bons *moyens* pour y parvenir.

Je traiterai donc successivement la question qui nous occupe à ses deux points de vue.

Mais, je dois le déclarer tout d'abord, je ne prétends point que les conseils que je viens offrir ici soient absolus, et qu'il ne puisse y avoir une grande variété, même dans les bonnes méthodes. Non, les procédés d'enseignement, les moyens secondaires peuvent et doivent varier presque à l'infini. On l'a dit avec raison : l'essentiel est d'avoir des maîtres dévoués et des enfants qui travaillent. Les meilleures méthodes, les meilleurs règlements ne valent que par de bons professeurs. Mais je n'en dis pas moins qu'en diversifiant les moyens et les méthodes secondaires, en variant les procédés accessoires d'étude et d'enseignement, on doit avoir toujours devant les yeux certains principes immuables, fondés sur la pratique la plus constante des grands hommes d'école, fondés sur la nature même des enfants et de l'intelligence humaine, et c'est à la lumière de ces principes qu'il faut chercher, selon les diverses circonstances et les divers temps, ce que l'expérience a démontré véritablement efficace pour rendre l'enseignement plus fructueux, éviter les obstacles et conduire aux meilleurs résultats.

CHAPITRE II

Quelques causes de l'affaiblissement général des études.

I

La première cause de l'affaiblissement des études classiques, c'estqu'*on fait* généralement *commencer aux enfants l'étude du latin beaucoup trop tôt.* Et voilà pourquoi on y emploie beaucoup trop de temps, et pourquoi aussi l'on finit beaucoup trop tard.

Oui, bien que cette assertion puisse étonner, si l'on est un si long temps à faire les études classiques, si on les fait si mal, si on les finit si tard, c'est qu'on les commence généralement beaucoup trop tôt.

Il y a aujourd'hui je ne sais quelle impatience qui fait tout hâter, tout précipiter en fait d'Education.

On veut tout commencer, tout finir avant le temps.

On porte au collége des enfants qui ne devraient pas être encore envoyés à l'école primaire. On ferait volontiers du collége une salle d'asile.

Après cela, je ne m'étonne pas qu'on s'impatiente sur les longues années que ces pauvres enfants y passent. J'ai vu des parents s'irriter de ce que leurs enfants n'étaient pas en état de quitter le collége et n'avaient pas achevé leurs études, à l'âge où j'y étais entré moi-même pour commencer les miennes.

Autrefois, on commençait le latin en sixième. On le commence aujourd'hui en neuvième, quelquefois en dix-neuvième, c'est-à-dire trois ou quatre ans plus tôt. Il faut trois ou quatre années de latin, quelquefois même davantage,

avant de commencer à l'apprendre sérieusement et de parvenir à la sixième. Les enfants sont donc livrés au latin ordinairement à sept ans, et même au-dessous de cet âge. C'est alors qu'on leur met entre les mains le rudiment, base de leur vie intellectuelle. Naguère c'était Lhomond. Le livre aujourd'hui usité pour les commençants est bien plus savant que Lhomond, plus complet, plus rigoureux. Il soulève des difficultés dont Lhomond ne se doutait pas. Hélas! il faut ajouter que les enfants s'en doutent moins encore.

Eh bien! je le répète : c'est en commençant de cette façon et si tôt qu'on finit si tard, ou plutôt qu'on ne finit jamais. Pour moi, je ferais commencer plus tard afin de finir plus tôt.

« Je fixe à neuf ans accomplis, disait M. de La Harpe, l'âge où l'on peut être admis aux études du collége. Je ne pense pas que l'on doive avant cet âge commencer l'étude des langues anciennes. Ce ne peut être que dans la vue de se débarrasser d'enfants dont on ne sait que faire chez soi, qu'on les envoie à cinq ou six ans balbutier des termes de grammaire et des mots latins.

« Si je les appelle plus tard à ce genre d'instruction, c'est afin que la durée en soit tout à la fois plus courte et mieux remplie. »

J'adopterai volontiers l'âge fixé par M. de La Harpe : pour le plus grand nombre des enfants, la dixième année est assez généralement un âge convenable. On comprend toutefois que cet âge varie nécessairement selon les moyens des enfants, leur esprit, leur pénétration, leur mémoire, leur travail, leur application.

Je crois que des enfants d'un esprit plus ouvert, d'un caractère plus appliqué, peuvent être admis à commencer les études classiques avant leur dixième année, surtout s'ils ont reçu une bonne et solide instruction primaire;

comme aussi je crois que BEAUCOUP d'autres réussiraient beaucoup mieux, en commençant plus tard, à dix ans, par exemple, et même à onze ans accomplis, si leur esprit est lent, leur caractère léger et leur instruction primaire médiocre.

Quoi qu'il en soit du moment précis, qui ne peut être fixé d'une manière absolue, les inconvénients de ces années d'étude mal placée sont énormes.

J'aime à citer encore sur ce point M. de La Harpe, qui assurément ne manquait pas d'esprit, et à lui emprunter le récit qu'il fait de sa première éducation classique et des difficultés, des souffrances qu'il y rencontra, parce qu'on l'y avait appliqué de trop bonne heure; ses paroles trouveront sans doute quelque crédit :

« A l'égard de la grammaire, j'ai toujours pensé qu'on la commençait trop tôt dans les colléges, et de là vient aussi qu'on l'y apprend si mal. Je me souviens encore de la douleur que me causait l'extrême difficulté de comprendre, avec la meilleure volonté du monde.

« L'étude des langues n'est et ne peut être d'abord que celle des mots et des constructions, étude abstraite, trop rebutante pour un âge à qui toute étude déplaît par elle-même, si l'on n'y joint au moins un attrait.

« Comment voulez-vous qu'un enfant de huit à neuf ans se soucie que l'adjectif s'accorde avec le substantif en genre, en nombre et en cas? Tous ces termes ne peuvent que lui faire peur et le mettre au désespoir.

« Je suis persuadé que ce cours, commencé plus tard, peut être achevé *en moins de temps*. J'ai vu beaucoup de jeunes gens qui ne faisaient rien en troisième et en rhétorique, précisément parce qu'ils avaient eu le temps de se dégoûter, dans les premières classes, d'un genre de leçons qu'ils ne pouvaient ni comprendre ni aimer. »

On en voit même qui, ayant de l'esprit naturel, regrettent

en seconde et en rhétorique de n'être pas à portée de comprendre les auteurs anciens qui commencent à leur plaire, et sont désolés de ne pouvoir parvenir à les bien entendre ; mais le mal est fait : ils ne peuvent plus être mis au niveau d'aucune classe. Le développement, l'affermissement de leurs facultés est nul, la rhétorique impossible, la philosophie plus impossible encore. Ils achèvent leurs tristes études sans avoir rien compris, rien entendu comme il faut, et le temps qu'ils ont perdu leur manque, aussi bien que l'esprit, pour les études spéciales et les carrières auxquelles ils sont appelés.

Dans notre plan d'études, — en ne commençant pas trop tôt, et ne commençant qu'après avoir reçu une bonne instruction primaire, — on peut faire les plus fortes et les plus brillantes études classiques, grammaticales et littéraires, en six années, ou sept pour les plus tardifs.

Ces années suffisent, par la raison très-simple que je les place *à un âge où les années ont plus de valeur*.

Qu'on veuille bien regarder de près tout notre Plan [1], et

[1] *Notre* PLAN *des études et des classes grammaticales et littéraires.*

Voici, sur tout cela, ce que m'écrivait ces jours-ci même un très-habile préfet des études : « Ces trois ou quatre années, employées à apprendre « les premiers éléments du latin, m'ont toujours paru un temps à peu « près perdu. J'ai toujours pensé que la distribution des classes, dans « ces premières années, n'est qu'un pur préjugé ou un calcul. Rollin ne « demande, pour entrer en sixième, que la connaissance familière des « déclinaisons et conjugaisons, des premières règles de la syntaxe, et « quelque habitude de l'explication. Pour moi, j'avoue que je ne serais « pas plus exigeant. . . . . .

« D'après le temps consacré à l'enseignement et à l'étude de ces pre- « miers éléments, maîtres et élèves se figurent avoir une tâche énorme « à remplir, et ils y succombent d'avance, à force d'ennui. Si on fait en « trois mois, à l'âge convenable, ce long et absurde travail de trois ans, « la tâche paraîtra simplement ce qu'elle est, fort légère. Que sont, en « effet, les déclinaisons et les conjugaisons latines, quand on est supposé « connaître à l'avance la grammaire française ? Que sont en sixième, « pendant toute une année, *trente-six ou trente-sept pages* de syntaxe « simple et facile, et *vingt-deux ou vingt-trois pages* de méthode, ren- « fermant beaucoup moins de choses qu'il ne paraît au premier abord ? »

on verra qu'il est très-facile d'amener en cinquième un enfant au bout d'une seule année bien employée, et de faire en cette seule année dix-neuvième, neuvième, huitième, septième et sixième; ou plutôt, dans ce plan d'études, la huitième, la neuvième et la dix-neuvième sont supprimées.

La septième même n'y est qu'une possibilité pour ceux qui en auraient particulièrement besoin.

Pour les autres, ils peuvent entrer en sixième après trois mois de petites études latines préparatoires bien faites.

Les déclinaisons et les conjugaisons parfaitement sues et la syntaxe élémentaire y suffisent.

Puis deux années pour la philosophie et les sciences couronnent dignement les humanités.

Voilà comment on faisait du temps de Rollin, de Bossuet et de Fénelon, et on s'en trouvait bien.

Quoi qu'il en soit, je demande avec M. de La Harpe qu'on ne juge pas du latin et de ses difficultés par ceux qu'on en dégoûte, en faisant d'un rudiment le désespoir de leur plus tendre enfance.

J'ai peut-être un peu trop insisté sur ce point; mais il me tenait à cœur. Je serai désormais plus court.

II

La seconde cause de l'affaiblissement des études classiques, c'est le défaut d'*une bonne instruction primaire*, qui ait appris aux enfants à parler, à lire, à écrire correctement en français; qui leur ait donné, avec les principes de l'orthographe et de la grammaire française, les éléments mêmes de la grammaire générale, et avec la connaissance certaine de l'arithmétique, de l'histoire et de la géographie *élémentaires*, la première culture essentielle au développement de leurs jeunes esprits.

Cette *instruction primaire* n'est guère, sauf de rares ex-

ceptions, solide et forte que parmi les enfants élevés chez les Frères des écoles chrétiennes. Elle est presque toujours nulle ou fausse parmi les enfants élevés dans les campagnes, et souvent même très-médiocre parmi les enfants riches de Paris ou des grandes villes, soit à cause de la mollesse de leur éducation, soit à cause de l'imperfection des méthodes.

Or, l'admission, dans les classes d'instruction secondaire, d'un grand nombre d'enfants, que l'ignorance de la grammaire française arrête *nécessairement* dans l'étude des grammaires latine et grecque; que l'ignorance de leur propre langue retarde à chaque pas dans la traduction des auteurs; que l'ignorance de l'arithmétique, de l'histoire et de la géographie *élémentaires* arrête dans le développement régulier de leurs facultés et de leurs premières connaissances, voilà une seconde cause de l'affaiblissement des études classiques.

Tous ceux qui ont vu les choses de près n'hésiteront pas à le redire avec moi : le défaut d'*une bonne instruction primaire* rend *une bonne instruction secondaire* à peu près impossible.

Il est donc essentiel, dans une maison d'Education où l'on veut faire de bonnes études, de n'admettre à l'étude du latin et du grec que des enfants qui aient reçu une solide *instruction primaire.* C'est sur quoi des instituteurs consciencieux ne doivent jamais fléchir, quelles que soient à cet égard les instances des parents et la déraison des enfants.

C'est pour cela que sont institués dans notre plan d'études le *cours élémentaire de français* et le *cours préparatoire au latin.*

III

L'*insuffisance des premières études grammaticales, latines*

et grecques, voilà une troisième, une déplorable cause, une cause devenue presque générale de l'affaiblissement des études.

La plupart des enfants font mal, très-mal, leurs classes de cinquième, de sixième, de septième, soit par défaut d'application, soit par défaut d'intelligence, soit même par la faute des professeurs. Tout enfant à qui ce premier enseignement a manqué ne doit pas régulièrement passer outre.

L'usage d'admettre des élèves incapables dans une classe supérieure, par le seul motif qu'ils ont parcouru la classe inférieure, est contre toute raison.

Chaque classe a son but et doit l'atteindre. Chacune des classes grammaticales doit donner aux enfants une connaissance certaine de l'une des parties de la grammaire latine ou grecque.

Dans la classe supérieure, on suppose cette partie bien sue ; si l'on y revient encore, ce n'est plus d'une manière suffisante pour celui qui ne le sait pas déjà. Il ne l'a pas bien apprise là où il devait l'apprendre ; elle demeurera toujours ignorée, toujours incertaine dans son esprit, et cette ignorance, cette incertitude seront inévitablement, pour le reste de ses études, une source de fautes nombreuses et grossières, et le fixeront dans un état de faiblesse incurable.

IV

Qu'on veuille bien le remarquer, cette troisième et déplorable cause de l'affaiblissement des études menace même les petits séminaires, où l'on reçoit d'ordinaire un grand nombre d'enfants, dont les uns *ont fait leurs premières études grammaticales à la hâte*, dans leurs familles, et dont les autres ont été *élevés dans des maisons où l'on n'a pas*

compris l'importance des rudiments des langues, et où ils sont négligemment enseignés.

Au lieu de placer ces enfants dans la classe qui conviendrait à leur faiblesse, souvent on a égard à leur âge, à leurs années d'étude, aux exigences d'une carrière, aux sacrifices qu'on fait pour leur éducation, aux instances de leurs parents, et on les admet dans quelqu'une des classes littéraires, en troisième, seconde ou rhétorique. Et que s'ensuit-il? C'est qu'on force les professeurs à abaisser leur enseignement, par conséquent à affaiblir leur classe, et que l'on condamne ces jeunes gens, par l'ignorance où on les laisse des grammaires et de la prosodie, à faire des fautes honteuses en prose et en vers, même dans les classes les plus élevées, et à étudier toujours sans goût et sans fruit des littératures magnifiques, dont la langue et le génie resteront à jamais pour eux lettre close.

Pour fonder de fortes études dans une maison, il suffirait presque d'un bon professeur en quatrième et d'un supérieur inflexible qui dise :

Nul ne passera de quatrième en troisième, s'il ne sait le latin ; nul solécisme, nul barbarisme, nul contre-sens ne passera.

Ainsi fit, en 1818, M. Thavenet, supérieur du petit séminaire de Paris.

J'avais eu tous les prix en quatrième dans la maison de M. l'abbé Poiloup. M. Thavenet me fit redoubler ma quatrième, — aussi bien qu'à tous mes condisciples, — parce que j'avais mis : *Plurima lactis copia*, pour : *Plurimum lactis.* Cette règle *éludée* me compta pour un solécisme et trois fautes.

Ce fut seulement au bout d'un mois que ce bon supérieur me laissa monter en troisième, lorsque j'eus passé ce mois entier en quatrième sans y faire une seule faute, même légère, contre les principes des langues et des grammaires.

Plusieurs trouveront sans doute cette sévérité excessive, et même ridicule : soit. Mais c'est ainsi que M. Thavenet forma la plus forte génération d'humanistes que j'ai connue.

Je puis ici nommer avec honneur M. Michelle, directeur de la grande école normale de Paris ; avec honneur et regret, M. Thuilier, mort recteur de l'Académie de Toulouse ; et encore MM. Maury et Molroguier, Mgr Gillis et tant d'autres.

Je dirais volontiers que, pour constituer de bonnes études, il ne faut jamais laisser passer de classes, même aux élèves très-forts, à moins qu'il ne s'agisse d'un élève nouveau, qu'on aurait mal apprécié et mal placé au premier abord.

Presque jamais un élève n'est trop fort pour sa classe, sauf en septième, et quelque fois en sixième.

Les élèves très-forts, non-seulement n'écrasent pas leurs condisciples, mais les forment, les soutiennent, les fortifient et les élèvent avec eux.

Deux écoliers très-forts dans une classe font autant et quelquefois plus que le meilleur professeur, pour en élever le niveau ; leurs leçons, leurs devoirs, leurs explications, l'émulation réelle et solide qu'ils inspirent entraînent tout. C'est le grand bien que font surtout les vétérans en rhétorique. Aussi, un bon professeur ne consent jamais à ce qu'on lui enlève ses bons élèves, surtout pour leur faire passer une classe.

V.

Il faut le dire, *l'abaissement des études peut tenir aussi à l'enseignement lui-même et venir des professeurs.* J'en ai déjà parlé ; j'y reviens. Rien n'est plus difficile à trouver aujourd'hui qu'un bon et vrai professeur de sixième. Je le dis sans hésiter : ce qui manque aujourd'hui aux professeurs des classes élémentaires, c'est encore moins la capa-

cité que le dévoûment et la vertu. Où sont aujourd'hui ceux qui refusent tous les honneurs universitaires et s'obstinent à professer la sixième pendant vingt ans? Combien y a-t-il aujourd'hui d'hommes de cette sorte? On l'a dit, et c'est une vérité qui frappe tous les regards, le siècle présent est incapable de former un Bossuet; je le crois plus incapable encore de former un Lhomond. Le dévoûment religieux peut seul faire cette merveille. Des présidents d'études, les maîtres les plus vulgaires sont parvenus parmi nous à de telles fortunes, que la vertu seule peut détacher les autres des pensées de l'ambition et leur inspirer une fidélité modeste et résignée dans les devoirs laborieux d'un dévoûment toujours si obscur et si désintéressé. Quoi qu'il en soit, le fait est qu'il est aujourd'hui très-difficile de trouver des hommes qui consentent sincèrement à professer la sixième.

Le mal vient aussi des professeurs qui enseignent dans les classes supérieures : n'étudiant plus depuis longtemps pour eux-mêmes les principes et les règles qui sont le fond des langues, ils négligent d'y revenir à propos, et de remettre quand il le faut, avec certitude, sous les yeux de leurs élèves, les principes *de la quantité* et les règles des grammaires grecque et latine.

C'est assurément un préjugé funeste que de regarder comme indigne de soi le retour à un pareil enseignement et la reprise de pareilles études. Il est très-simple d'avoir perdu tout cela de vue; mais il est honteux de l'ignorer, quand il est utile, quand il est nécessaire de le professer.

Il n'est indigne de personne de savoir et d'enseigner la grammaire ; il ne doit pas paraître indigne de l'étudier, et cette étude, d'ailleurs, je l'ai démontré, et les grands esprits le savent bien, peut avoir pour de fortes intelligences, tous les charmes et tous les avantages des plus hautes études philosophiques.

Au surplus, il n'y a pas de talent qui puisse suppléer à ces connaissances toutes positives, et Bossuet lui-même aurait dû se remettre à étudier les principes de la langue française, s'il avait voulu être maître d'école dans une campagne. J'ai rappelé les travaux de grammaire grecque et latine, auxquels il se livra pour l'éducation du grand Dauphin.

VI

Cet affaiblissement des études peut encore tenir (et c'est ce qu'il y a peut-être de plus commun) *à une faiblesse*, non d'esprit, mais de volonté et *de caractère*, en certains professeurs.

Il y des maîtres qui savent parfaitement eux-mêmes le fond des langues, mais qui ne peuvent se décider à y appliquer sérieusement leurs élèves. Il leur en coûte d'occuper l'esprit naturellement volage et paresseux de ces jeunes enfants à cette aride et laborieuse culture ; ces maîtres ressemblent trop souvent à des laboureurs indolents qui ne savent ni enfoncer la charrue, ni lui faire ouvrir de profonds sillons.

J'ai déjà eu occasion de le dire : l'Education de ce siècle est pleine de mollesse et de lâche condescendance... Ah ! je le sais, il y faudrait une énergie prodigieuse ! Pour recueillir et relever, dans de fortes études, un siècle dissipé et énervé, il faudrait un courage qui allât jusqu'à la dureté, jusqu'à l'inflexibilité : il faudrait une lutte constante, terrible, contre le siècle, contre les parents, contre les enfants, contre les maîtres.

Je dis contre les maîtres, et on s'en étonne peut-être. Non, c'est eux qu'il faut persuader, élever, fortifier d'abord ; c'est à eux qu'il faut inspirer cette fermeté d'esprit, cette énergie de volonté, cette noblesse d'âme, cette sage austé-

rité sans laquelle on ne viendra jamais à bout de ces pauvres enfants.

VII

Il y a aussi des maîtres qui se laissent entraîner trop souvent, dans la correction des devoirs et dans l'explication des auteurs, à négliger les observations grammaticales pour les observations littéraires, et cela, soit dans les classes littéraires, soit dans les classes grammaticales elles-mêmes.

Ils donnent tout à la forme, et rien au fond des choses; ils ne recherchent que ce qui plaît à l'imagination des enfants, et ne s'appliquent pas à former leurs facultés sérieuses.

Ces maîtres élèvent ainsi prématurément leurs leçons au-dessus de la spécialité de leurs classes ou de la force réelle de leurs écoliers. Rien n'est plus regrettable: l'affaiblissement, la ruine même des études est la conséquence nécessaire.

En effet, je l'ai dit, et le bon sens le proclame bien plus haut que moi: la littérature, le goût du beau, les études brillantes ne peuvent se développer fortement dans les hautes classes, si la grammaire, les principes *ad verbum* et les études solides n'ont pas été bien établis dans les classes élémentaires.

L'ignorance de la langue est alors un obstacle *matériel*, impossible à surmonter. — La base manque à l'édifice.

Et de plus, par cette funeste méthode, on ne forme pas les facultés sérieuses des enfants, la raison, le jugement, la pénétration. Dans les classes supérieures, dont les études exigeraient les facultés exercées et affermies, ces pauvres jeunes gens n'apportent que les facultés languissantes, dissipées, sans énergie. Il y a obstacle alors *personnel*. L'étude solide, approfondie, des langues était ce qui devait fortifier, perfectionner les facultés, former le jugement, donner de la

pénétration à l'esprit, exercer même le caractère et affermir la volonté, imprimer, en un mot, à toute l'Education une direction sage et ferme, et cette étude a été manquée. Il n'est pas étonnant, dès lors, que l'esprit, appliqué à des études d'un ordre plus relevé, soit insuffisant à sa tâche. Comment aurait-il la constance de résister aux dégoûts d'une étude hérissée pour lui d'obstacles désormais insurmontables, s'il n'a point eu le courage de vaincre auparavant les moindres difficultés ?

Les maîtres qui, en négligeant la grammaire pour la littérature, essaient ainsi d'élever leurs leçons au-dessus de la spécialité de leurs classes et de la force réelle de leurs écoliers, le doivent donc bien entendre : ils font un grand mal. Non-seulement ils n'élèvent rien par là, ni leurs classes ni leurs élèves; ils ne forment ni les esprits, ni les caractères; mais ils abaissent toutes choses, et ruinent de fond en comble toute l'œuvre de la haute Education intellectuelle.

VIII

Dans une maison où l'Education est toute paternelle, et où existent entre les maîtres et les élèves de fréquents rapports de bienveillance, *l'affaiblissement des études pourrait venir aussi d'une condescendance* qu'il serait facile d'expliquer, et qu'on serait porté même à excuser, si le conséquences n'en étaient pas aussi funestes.

Certains professeurs, craignant de proclamer publiquement dans leurs notes hebdomadaires que leur classe ne va pas au gré de leurs efforts et que leurs élèves font peu de progrès, pourraient être tentés de leur donner constamment, pendant toute une année, des notes satisfaisantes qui ne seraient pas méritées.

Ceux qui se laisseraient aller à une telle condescendance oublieraient par là leurs devoirs les plus sérieux : ils

blesseraient tout à la fois la vérité et la justice ; ils feraient ainsi perpétuellement illusion à un préfet des études, à un supérieur, et finiraient par se faire à eux-mêmes et à leurs élèves le tort le plus dangereux et le plus coupable.

IX

Il se rencontre quelquefois une autre tendance. Elle est toute naturelle, sans contredit, car elle donne une bien plus grande satisfaction à l'esprit; mais cette satisfaction n'est ni consciencieuse, ni chrétienne. Je veux parler de la disposition qui conduit un professeur à ne s'occuper que des plus forts élèves de sa classe et à négliger les plus faibles, c'est-à-dire la majorité des enfants qui lui sont confiés. Cet abus a été remarqué dans quelques établissements, à ce point qu'un grand nombre d'enfants passent l'année entière sans être interrogés une seule fois, et sans que leurs devoirs soient examinés ou corrigés.

Rien ne serait plus indigne des maisons d'Education où la religion préside.

Il y a, je le sais, de ces esprits tardifs qui ne peuvent marcher que lentement et difficilement, et en même temps, ils sont presque toujours inattentifs et dissipés : rien ne peut les fixer; s'ils paraissent avancer un jour, le lendemain ils retournent en arrière.

Il y a encore des esprits étroits, bornés, ombrageux, qui s'offusquent, se troublent d'un mot, se démontent à la moindre observation.

D'autres ont des facultés plus heureuses, mais en même temps une légèreté, une mollesse déplorables.

Eh bien! voilà les enfants qu'un bon professeur doit exciter, soutenir, encourager plus que les autres : loin de les négliger ou de les maltraiter, comme il arrive si souvent, voilà ceux dont il doit constamment s'occuper, avec

la plus religieuse sollicitude; et souvent, avec de la patience et du temps, il pourra les mener aussi loin que ceux qui marchent avec le plus d'ardeur. Le grand art, c'est de conduire chacun selon son naturel, selon son génie. Ces pauvres enfants sont déjà assez malheureux de ne pas aller aussi vite que les autres; pourquoi ajouter à leur malheur par de mauvais traitements ou par un coupable abandon?

Les *répétitions* sont faites pour aider ces enfants, pour les exciter au travail ou le leur faciliter; mais, il faut qu'on y prenne garde, *les répétitions ne doivent jamais les dispenser du travail:* c'est un abus possible.

Il y a quelquefois des enfants qui viennent en classe avec des devoirs incomplets, et qui s'excusent auprès de leur professeur, en disant : « J'ai été en répétition. » Cette excuse est inadmissible; c'est précisément parce qu'un enfant a été en répétition, que son devoir doit être fait, et bien fait.

X

Une mauvaise organisation des études, qui assignerait un temps trop considérable à *des facultés secondaires* ou *aux cours accessoires*, peut être encore une cause d'affaiblissement pour les études principales.

Cet affaiblissement serait inévitable, si on plaçait prématurément dans les classes *des compositions francaises;* si on employait à *l'explication verbale des auteurs* un temps trop considérable, au détriment de la *correction des devoirs dictés;* si on donnait chaque semaine un trop grand nombre de versions aux dépens des *thèmes;* si on permettait que l'étude de l'*histoire*, des *sciences naturelles*, des *mathématiques*, des *langues vivantes*, envahît une portion trop notable du temps consacré au grand et fort enseignement des langues et des littératures classiques.

Ces études secondaires ont sans doute leur importance ; mais elles doivent être sagement circonscrites. Quand elles ne le sont pas, elles partagent plus qu'il ne convient l'attention des élèves; elles affaiblissent par là même, l'éducation intellectuelle des jeunes gens, et ont sur le développe- de leurs facultés les plus élevées la plus funeste influence ; elles enlèvent enfin aux études principales un temps indispensable, et les abaissent inévitablement.

J'ai déjà dit combien le goût prématuré et la manie de faire des vers français serait pour les études un grand péril. Il ne faut donc jamais permettre à de jeunes esprits de jouer avec cette tentation, que l'on prend quelquefois pour un talent, et n'aboutit le plus souvent qu'à la médiocrité et au néant, après avoir énervé les forces de l'intelligence, troublé l'imagination, dégoûté des études sérieuses, sans compter la perte d'un temps précieux.

XI

Une cause d'affaiblissement des études pourrait se rencontrer aussi dans les défauts du règlement général d'une maison qui multiplierait les fêtes, même les fêtes pieuses, les promenades, les sorties surtout, les exercices extraordinaires, et par là ravirait au travail un temps nécessaire, dissiperait les enfants par l'espérance ou par le souvenir de ces jours de congé, et ôterait ainsi aux études leur principale condition de succès, qui est l'habitude d'une application calme, suivie et prolongée, — ou bien encore qui répartirait mal les diverses heures d'étude de la journée, les morcellerait et les fractionnerait au point qu'il n'y eût jamais d'assez longues *études* pour entreprendre les travaux qui exigent de la réflexion, et mener à bonne fin les compositions d'une certaine étendue qui se font dans les hautes classes.

XII

L'instabilité, la mobilité des plans et des programmes d'études, peut avoir aussi les conséquences les plus funestes. Il y a des maisons d'Education où on voit en deux ou trois ans prédominer tour à tour les étude littéraires, puis les études scientifiques, puis bientôt les études historiques ou les arts d'agrément. Aujourd'hui on supprime ou on suspend un cours; demain on en essaie un autre. C'est quelquefois en sixième, c'est quelquefois en rhétorique que telle ou telle étude trouve sa place.

Rien n'est plus funeste, on le comprend; mais ce qu'il faut ajouter, c'est que cela n'est pas rare.

Que de changements n'avons-nous pas vus en ce genre, depuis cinquante années, dans les plans et les programmes de l'instruction publique! Qui n'en a gémi? qui n'en gémit encore? Il n'y a pas de zèle, pas de devoûment, pas de puissance humaine qui puisse empêcher qu'une telle instabilité ne soit la ruine de toute l'Education intellectuelle dans un pays.

CHAPITRE III

Deux causes plus particulières et plus funestes de l'affaiblissement général des études.

XIII

Un autre grand obstacle aux fortes études, en même temps qu'à toute bonne Education, *c'est l'habitude des lectures inutiles*, *frivoles*, *quelquefois même dangereuses* sous tous les rapports, littéraire, religieux et moral.

Aujourd'hui, *on lit tout*, et *à tout âge*. La plupart, après une Education médiocre, achèvent d'éparpiller, de dissiper des facultés sans vigueur, dans une multitude de lectures légères, amollissantes, corruptrices.

Mais ce qui est plus affreux, c'est que les plus jeunes enfants eux-mêmes lisent tout. Que de livres imprudemment tolérés dans un grand nombre de familles même religieuses! Le plus souvent ces pauvres enfants arrivent dans une maison d'Education chrétienne, l'esprit et quelquefois le cœur gâté par les plus pitoyables lectures, et si on leur interdit sévèrement alors tout livre frivole et dangereux, feuilletons, romans, magasins et encyclopédies de toutes sortes, etc., sans parler des *mentors* de la jeunesse et de l'adolescence, des contes moraux, etc., etc., que ne se permettent-ils pas alors [1]?

Sur tout cela, j'ai vu les meilleurs parents descendre à des capitulations honteuses : pour sauver quelque chose, disent-ils, ils font au feu une part, qui devient bientôt dans ces jeunes âmes un effroyable incendie, et la ruine de toutes les facultés intellectuelles et morales.

Qu'on me permette sur ceci quelques considérations tout à la fois générales et très-pratiques :

Il y a trois facultés principales dans l'homme : la *raison*, l'*imagination*, la *sensibilité*; mais les deux dernières sont celles qui dominent dans la jeunesse, et à cet âge, où le goût n'est pas encore épuré ni formé, où, à vrai dire, l'attrait pour ce qui est grave, solide, sérieux, n'existe pas, un jeune homme se laissera toujours entraîner et quittera l'étude des bons modèles, dont les sévères beautés s'a-

[1] Les enfants n'ont pas besoin d'aller chercher tout cela bien loin ; ils le trouvent sur la table du salon ou dans les bibliothèques *ouvertes* de leurs parents, et avec des gravures qui, le plus souvent, ne valent pas mieux que le texte.

dressent surtout à sa raison, pour se livrer à la lecture d'ouvrages dont le charme dangereux exerce plus d'empire sur les passions et sur l'imagination.

Le résultat le moins funeste de ces déplorables livres, c'est de dégoûter de toute lecture, de toute étude sérieuse, c'est de ruiner le succès des humanités. Mais trop souvent l'effet est bien plus triste encore, et le jeune homme emporté dans cette voie finit par y perdre, avec le discernement et le goût du beau, le sentiment du bien, et par fouler aux pieds la raison et la vertu, pour n'y rien substituer que d'indigne et de niais, et ne recueillir, en fin de compte, que l'immoralité et une sorte d'imbécillité.

Et qu'on ne me dise pas que j'exagère ici ; j'affirme ce que j'ai vu : ces funestes lectures, non-seulement troublent le jugement, jettent l'esprit dans le vague et dans le faux, et pervertissent l'imagination, mais aussi corrompent la sensibilité, dépravent le cœur, inspirent enfin à ces jeunes âmes je ne sais quel malaise indéfinissable, qui devient bientôt le soulèvement des plus vifs et des plus mauvais instincts de leur âge, et là viennent échouer tous les soins de l'Education la plus chrétienne.

Certes, c'est bien le moins, cependant, que sous l'Evangile nous soyons tous aussi sévères que les sages païens! Eh bien! Quintilien aimait mieux que les enfants *ne sussent jamais lire, ne missent jamais le pied dans une école, plutôt que d'y faire une lecture ou d'y entendre une leçon qui pût nuire en eux à la pureté des mœurs.*

Aussi, pour ma part, sur tout cela, voici quelle était constamment mon inflexible formule : *non-seulement jamais un mauvais livre*, — parmi nous, cela va sans dire, — *mais jamais un livre douteux.* J'allais plus loin : *jamais une page, jamais une ligne douteuse, jamais un seul mot qui puisse égarer l'esprit, troubler le cœur ou l'imagination.*

J'ajouterai même, sans hésiter : Parmi les auteurs mo-

dernes, il y a des noms qui ne doivent jamais être prononcés avec honneur dans une maison d'Education. Ils peuvent avoir leur célébrité dans le monde politique et littéraire; mais dans l'Education de la jeunesse, ce sont des noms infâmes, et je les nommerais au besoin.

Et afin qu'on entende bien jusqu'où allait ma sévérité, je dirai même que sauf *Esther* et *Athalie*, je ne tolérais jamais une tragédie de Racine; je dirai que les fables de La Fontaine elles-mêmes ne me semblaient pas propres à être mises entre les mains des enfants, sans précaution, ni correction : elles ont un charme incomparable; mais la religion et la morale n'y sont pas toujours assez respectées [1]. La Fontaine, d'ailleurs, je le dis avec peine, mais avec vérité, n'estimait guère et n'aimait pas les enfants : il n'en parle presque jamais qu'avec un accent où le mépris et la désaffection se laissent sentir. Il en avait probablement souffert, et n'avait pas trouvé dans son cœur la patience, le dévoûment et le respect qui sont dus à ces êtres si remplis de défauts, et toutefois si attachants.

En tout cas, il leur offre beaucoup de leçons qui vont assez mal à cet âge. Je n'en citerai qu'un seul exemple :

Notre ennemi, c'est notre maître,
Je vous le dis en bon français.

Si je parle ainsi de La Fontaine, que ne faut-il pas dire de Molière et de Voltaire?

Dans nos classes, les grands noms de Racine et de Corneille n'étaient pas célébrés sans réserve. Quand on leur faisait étudier et admirer *Esther* et *Athalie*, on ne manquait pas de leur dire que Racine n'avait fait ces deux chefs-

[1] Je voudrais, au commencement de ses fables, une histoire convenablement écrite, qui apprît avec juste réserve aux enfants quel fut son caractère, quels furent ses égarements, ses torts, et aussi son retour à Dieu, sa conversion et sa pénitence.

d'œuvre qu'après s'être condamné lui-même au silence pendant dix années, pour expier le malheur qu'il avait eu de composer des pièces de théâtre passionnées et dangereuses, et j'ajoutais avec Fénelon : *dans lesquelles l'amour profane, revêtu de ce que la générosité et la politesse mondaine ont d'éblouissant, fait oublier qu'il est ce vice détestable qui doit alarmer la pudeur.*

J'aimais à leur dire que Racine, à qui une expérience personnelle avait fait tristement comprendre le mal des lectures dangereuses, les redoutait pour son fils : on sait qu'il lui défendit longtemps la lecture des lettres du célèbre Voiture[1].

Quand il ne s'agirait ici que du goût littéraire, il faudrait encore s'en tenir exactement à la règle de Quintilien. Son principe est de faire lire aux jeunes gens, *et d'abord, et toujours*, les meilleurs écrivains, *ego optimos quidem et* STATIM, *et* SEMPER.

C'est seulement quand ils commenceront à avoir le jugement formé qu'on pourra leur lire certains orateurs, leur faire connaître certains écrivains d'un goût, d'un talent moins sûr, chez lesquels se trouvent de ces pensées brillantes qui frappent d'abord par leur éclat, mais dont on reconnaît le faux et le vide, quand on les examine de près. C'est ainsi qu'on peut accoutumer de bonne heure les jeunes

[1] Louis Racine en obtint enfin la permission; mais son père, en la lui accordant, lui écrivait avec une bonté et une gravité toute paternelle :

« Il faut vous opiniâtrer contre le penchant que vous avez à ne faire « que les choses qui vous plaisent.

« Vous pouvez prendre Voiture parmi mes livres, si cela vous fait plai- « sir ; mais il faut un grand choix pour lire ses lettres. J'aimerais bien « autant que, si vous voulez lire quelque livre français, vous prissiez la « traduction d'Hérodote, qui est très-divertissant.... Il me semble qu'à « votre âge il ne faut pas voltiger de lecture en lecture.

« Vous voulez bien que je vous dise que j'appréhende un peu cette « facilité avec laquelle vous embrassez de bons desseins, mais avec la- « quelle aussi vous vous en dégoûtez quelquefois. »

gens à chercher partout le vrai et à sentir ce qui y est contraire, à ne se point laisser éblouir par l'apparence du beau, à juger sainement de ce qu'ils lisent et à rendre raison du jugement qu'ils en portent.

En inculquant ces principes à nos jeunes professeurs, je leur disais : Du reste, ne soyez pas exclusifs dans votre enseignement; reconnaissez que notre siècle a produit des écrivains de grand talent et n'a pas été déshérité des dons du génie; lisez à vos élèves et dictez-leur quelquefois les morceaux les plus remarquables que vous aurez rencontrés dans ces écrivains, et faites-leur sentir les beautés qu'ils renferment, tout en gémissant de l'abus que la plupart des hommes ont fait de leur talent.

Il y aurait encore d'amples réflexions à faire sur ce grave écueil de l'Education intellectuelle; j'en parlerai peut-être plus au long, quelque jour, dans un livre à part.

Je me contente de dire en finissant que dans une maison d'Education où on veut établir ou conserver de fortes études, il ne doit paraître aucun livre, même tolérable, ayant le caractère et la forme d'un journal, d'une revue, fussent-ils les *mentors de la jeunesse* et les *anges gardiens de l'adolescence.*

J'ajouterai que la docilité à suivre les conseils du maître, pour le choix de ses lectures, est la plus sûre garantie de l'innocence comme des succès littéraires d'un jeune homme, et que la vigilance sur ce point capital est un des devoirs les plus rigoureux de ceux qui ont accepté la sainte mission d'élever la jeunesse.

XVI

Enfin, il est un dernier obstacle au succès des bonnes études, obstacle le plus funeste, le plus radical de tous, peut-être : *c'est qu'on fait étudier aux enfants trop de choses à la fois.*

Personne qui ne s'en plaigne, et personne qui ne le fasse ou ne l'exige : l'Etat et les familles, les instituteurs publics et privés, les parents, les maîtres, les enfants eux-mêmes; c'est une manie universelle.

On n'est pas né impunément en plein XIXe siècle. Il faut absolument, de huit à quinze ans, avoir parcouru le cercle entier des connaissances humaines. Autrement, à quoi servirait-il d'être le fils d'un peuple en progrès?

Indépendamment des langues classiques, du grec et du latin, il faut les langues vivantes, au moins l'anglais et l'allemand; il faut la grammaire, la rhétorique, la philosophie; il faut les sciences mathématiques, les sciences physiques, les sciences naturelles, et puis l'histoire, — tous les faits de l'histoire, chez toutes les nations, dans tous les siècles, depuis l'origine du monde jusqu'à nos dernières révolutions; — à quoi il faut ajouter encore les arts d'agrément: le dessin, la musique, la gymnastique, l'escrime, l'équitation, cours accessoires, dit-on, mais auxquels on tient plus encore qu'à tous les autres, pour la plupart des jeunes gens.

Je ne sais si cette manie d'étudier de tout a jamais été la manie d'aucun peuple, au point où cela est maintenant arrivé parmi nous. Le fait est que cette manie insensée a été élevée à la dignité d'une méthode nationale et est entrée de plein aveu, de plein pied, dans tous les systèmes d'enseignement public et privé. Les colléges de l'Université n'y résistent plus et ont passé bravement, avec armes et bagages, à l'ennemi. Les maisons ecclésiastiques elles-mêmes s'y laissent condamner par la tyrannie des programmes et des examens, par l'entraînement de l'exemple, par les nécessités du temps.

Eh bien! nous ne craindrons pas de redire que c'est là un des coups les plus funestes portés aux bonnes études, le plus funeste de tous : c'en est le renversement radical, inévitable, absolu. Et pourquoi? me dira-t-on. Eh! par cette

raison bien simple : QU'ON NE PEUT PAS TOUT FAIRE A LA FOIS, SOUS PEINE DE NE RIEN FAIRE DE BON.

Que si on insiste, et si on me demande encore : *Pourquoi cela?* — comme un père de famille me le demanda un jour, — je répondrai rudement, comme je le fis alors, et je ne ménagerai pas les raisons :

— *Parce que*, selon le mot de Montaigne, *tout cela fait un peu de chaque chose, et rien du tout : à la française ;*

— Parce que l'instruction perd nécessairement en profondeur ce qu'elle semble gagner en superficie, et que l'enfant à qui on veut tout apprendre ne saura jamais rien comme il faut ;

— Parce que, comme je l'ai déjà dit tant de fois, le but de l'Éducation n'est pas de faire de savants, n'est pas de charger les enfants de savoir, mais d'élever et de fortifier leur intelligence ;

— Parce qu'*autrement*, dit encore Montaigne, *on ne fait que des ânes chargés de livres*, et, à la première occasion, ces ânes jettent les livres bas, et, pour n'y plus revenir, se débarrassent de tout, sciences, lettres, livres et maîtres ;

— Parce que les journées n'ont que vingt-quatre heures, sur lesquelles il faut manger, respirer et dormir.

— Parce que les enfants sont des enfants, et que quand ils ont travaillé dix, onze heures par jour, ils en ont assez ;

— Parce que ceux-là même qui voudraient leur faire faire tout à la fois.... sont, pour la plupart, incapables de travailler trois heures de suite.

Et s'il faut maintenant cesser ces rudesses de langage et aller encore plus au fond des choses, je dirai qu'on ne tient aucun compte ici, ni des lois du temps, ni des lois de l'intelligence, ni des enfants, ni des langues, ni des lettres, ni des sciences, ni des arts qu'on veut leur faire étudier. Ce

n'est pas seulement le renversement des études : c'est le renversement du bon sens.

Car enfin, *ni le désir*, *ni même le besoin de savoir un peu de tout*, ne changent rien aux lois éternelles de la nature. On a beau faire, « les jours ne sont pas devenus plus longs, « ni les intelligences plus fortes ; seulement, les élèves ont « plus écouté et moins retenu, plus appris et moins su. Une « fois qu'on a dépassé une certaine mesure, on peut, dans « l'esprit des enfants, mettre tout ce qu'on veut et tant qu'on « veut, car le tonneau se vide à mesure qu'il s'emplit : il « n'a plus de fond. » Voilà ce qu'il faut redire avec le sens délicat et le vif esprit de M. Saint-Marc-Girardin.

En vérité, je ne sais quel plaisir et quel profit des maîtres et des parents peuvent trouver à se condamner avec leurs pauvres enfants à ce travail des Danaïdes[1].

On a fort justement comparé l'intelligence des enfants à un sol tendre, à une terre légère encore. Si on veut qu'elle donne tous ses fruits il ne faut pas les lui demander tous en même temps. Si vous jetez là trop de semences à la fois, si vous y entassez une multitude de graines diverses, elles se nuiront mutuellement et s'étoufferont les unes les autres dans leur germe même ; ou si elles parviennent à germer, à croître, à percer la terre, elles se disputeront la sève, les rayons du soleil, l'air vivifiant et la place vers le ciel, et se trouveront condamnées au dépérissement, à la maigreur. En un mot, si vous surchargez trop ces jeunes intelligences,

[1] « Non, disait avec raison un autre membre de l'ancien conseil supé-« rieur de l'instruction publique, *le meilleur système d'étude ne consiste « pas à enseigner le plus de choses à la fois, mais à enseigner chacune « d'elles en son temps. Accumuler des enseignements dissemblables, c'est « fatiguer et enerver l'esprit ; ce n'est pas le féconder.*

« *On n'apprend tout à la fois qu'à la condition de ne rien apprendre « solidement.* Le jeune homme n'a qu'une *certaine mesure d'attention* ; « s'il la disperse sur trop d'objets, il s'épuise en vain ; s'il la ressemble « sur quelques objets bien choisis, il augmente ses forces par le bon « emploi. » (M. COUSIN.)

si vous leur demandez une abondance précoce et impossible, vous n'obtiendrez que l'épuisement et l'impuissance.

Mais laissons les images; revenons aux raisons décisives, et résumons tout ceci.

Pour étudier avec quelque fruit tant d'objets différents, il faudrait doubler, tripler le temps ordinaire des études, et ce serait user la vie de l'homme à faire son Éducation; mais étudier toutes ces choses dans le temps accordé communément aux études de la jeunesse, c'est la condamner nécessairement à n'apprendre ni le principal, ni l'accessoire, ou, dans l'hypothèse la plus favorable, à n'arriver en tout qu'à un demi-savoir pire que l'ignorance, parce qu'il y ajoute la présomption.

Je ne crois pas que jamais une tyrannie intellectuelle plus violente ait été exercée sur la jeunesse!

Mais, dit-on, vous ne connaissez pas les forces, l'étendue de l'esprit humain. C'est possible; mais je n'en réponds pas moins que l'esprit humain, quoique le XIX[e] siècle ait fait pour hâter ses progrès, est demeuré dans ses bornes naturelles, et généralement il ne possède bien qu'un très-petit nombre de connaissances. Dans la succession des siècles, quelques hommes rares, un saint Augustin, un Leibnitz, par exemple, ont pu être cités comme ayant excellé dans le grand nombre des études diverses qu'ils avaient embrassées. Mais il y aurait bien de la témérité, c'est le moins qu'on puisse dire, à fonder un système d'enseignement dont l'exécution supposerait, dans la majorité des écoliers, des esprits de cette trempe.

D'ailleurs, dans le savant le plus universel lui-même, tant de connaissances ne peuvent s'accumuler que si son génie a su les ramener à un petit nombre de principes généraux. Le grand savoir, comme l'étude même des éléments, a pour condition essentielle l'unité: seulement, dans la vaste science, l'unité est le résultat de longues études qui, par-

venues à un certain degré de profondeur ou d'élévation, rencontrent là le lien commun qui se trouve au fond et au sommet de toutes choses, tandis qu'au début de l'Éducation l'unité n'a quelque possibilité, que si on borne l'enseignement à un petit nombre de connaissances analogues.

L'immense synthèse qui simplifie, au sommet ou dans les profondeurs de la science, n'est évidemment pas possible dans des études élémentaires, et la multiplicité n'a point alors d'autre effet que d'éparpiller les forces de l'esprit, de confondre les idées et d'affaiblir misérablement les facultés.

Si je n'ai pas le droit, sur ce sujet, d'adresser des avertissements à tous, je me permettrai du moins de redire au clergé des paroles qu'un ancien ministre de l'instruction publique adressait à l'Université :

« Le clergé ne doit pas se laisser entraîner par des besoins « factices et des modes passagères ; il doit rechercher la « plus solide culture de l'intelligence et du caractère, la « discipline qui peut rendre l'esprit plus juste et plus ferme, « instruit sans doute, mais surtout capable de perfectionner « sans cesse son instruction par l'habitude de l'attention et « du travail.

« Le clergé exercera aussi l'intelligence des élèves par « une culture mieux appropriée à chaque âge et à la nature « de l'esprit humain, et il est permis d'espérer qu'il prépa« rera à l'État et au pays des générations plus fortes. »

Telles sont donc les causes les plus générales de l'abaissement des études.

Voilà le mal : essayons d'en découvrir les remèdes. J'en indiquerai plusieurs ; mais je n'hésite pas à le dire tout d'abord, la rigoureuse fixation d'un *Niveau* certain, que chaque classe devra toujours atteindre, et auquel nul élève ne devra jamais rester inférieur, sera, — l'expérience et le

bon sens me l'ont démontré, — le moyen le plus efficace de résister à l'action de ces causes plus ou moins influentes sur l'affaiblissement des études.

CHAPITRE IV

Remèdes.

LE NIVEAU DES CLASSES

Voici, à mon sens, la partie la plus importante de ce livre : tout le reste servirait à peu de chose, sans l'accomplissement exact de ce que je crois devoir ici recommander avec une particulière insistance.

Oui, je crois que le remède le plus naturel et le plus efficace à l'affaiblissement des études, le moyen le plus simple et le plus puissant pour relever les humanités, c'est de fixer par un plan d'études sagement conçu, et par un ferme règlement, l'enseignement spécial et pratique de chaque classe, et la force moyenne qu'elle doit atteindre ; puis, de n'y admettre ou de n'y conserver aucun enfant qui n'ait donné, dans des devoirs travaillés avec soin, et atteignant cette force moyenne, la preuve irrécusable qu'il peut faire des progrès dans cette classe et la suivre réellement.

On trouvera dans l'appendice de ce volume un plan et un règlement général d'études, dont une longue expérience a, je le crois, démontré la sagesse. C'est d'après ce plan même, que je vais indiquer la *force moyenne* que doit atteindre chaque classe.

Le règlement fixant cette moyenne sera convenablement appelé LE NIVEAU DES CLASSES, puisqu'il déterminera exacte-

ment la hauteur où chaque classe doit se maintenir pour conserver son nom.

Un ensemble de devoirs choisis avec soin dans chaque faculté et proportionnés au but assigné à chaque classe, constituera naturellement *ce niveau* ainsi qu'il suit :

CLASSE DE SEPTIÈME.

Nul ne sera admis en septième :

1° S'il n'écrit sous dictée une page en français, où les règles de l'orthographe usuelle et grammaticale soient suffisamment observées : ou bien s'il ne subit une épreuve orale sur la formation du féminin, la formation du pluriel, les verbes irréguliers ;

2° S'il ne subit une épreuve orale sur la première partie de la grammaire latine de Lhomond, jusqu'à la cinquième espèce de mots, y compris le supplément aux adjectifs ;

3° S'il ne fait un petit thème latin sur les règles les plus simples de la syntaxe des noms et des adjectifs ;

4° S'il ne fait une petite version latine, texte extrait des premiers chapitres de l'*Epitome Historiæ sacræ*, avec analyse grammaticale.

CLASSE DE SIXIÈME.

Nul ne sera admis en sixième, s'il ne fait :

1° Un thème latin sur les règles de la syntaxe proprement dite, jusqu'à la syntaxe des verbes passifs, sans fautes graves ;

2° Une version latine, texte extrait de l'*Epitome Historiæ sacræ*, bien compris, avec l'analyse grammaticale de tous les mots ;

3° Il devra faire aussi un devoir français dicté, où les règles de l'orthographe soient bien observées.

Il faut être sévère sur ce dernier point, je le répète : on se plaint de toutes parts, et avec raison, de l'ignorance de la

grammaire et de la langue française où demeurent trop de jeunes gens, même après avoir terminé leurs classes ;

5° Il devra aussi être interrogé sur l'arithmétique, l'histoire et la géographie *élémentaires*.

CLASSE DE CINQUIÈME.

Nul ne sera admis en cinquième, s'il ne fait :

1° Un thème latin sur la syntaxe et sur la méthode, jusqu'au *son*, *sa*, *ses*, inclusivement, sans fautes graves ;

2° Une version latine, texte extrait du *Cornelius Nepos* ou de *Phèdre*, bien comprise ;

3° Une version grecque, texte choisi dans l'*Evangile selon saint Luc*, ou dans les *Actes des Apôtres*, bien comprise, avec l'analyse grammaticale des substantifs, des adjectifs et des verbes ;

4° Il devra faire aussi un devoir français dicté, qui renferme les principales difficultés de l'orthographe et de la grammaire ; si ce devoir n'est pas fait convenablement, l'élève devra suivre un cours supplémentaire de grammaire française, jusqu'à ce que ce grave défaut d'études soit réparé.

CLASSE DE QUATRIÈME.

Nul ne sera admis en quatrième, s'il ne fait :

1° Un thème latin sur la *syntaxe* et sur la *méthode*. Il ne doit plus s'y rencontrer ni *solécismes*, ni *barbarismes* ; et de plus, les gallicismes, les sens impropres doivent y être rares. L'élève devra commencer à montrer une certaine connaissance du génie de la langue et des tournures qui lui sont propres ;

2° Une version latine, texte extrait des *Commentaires de César*, bien comprise et assez bien traduite ;

3° Une version grecque, texte pris dans *Xénophon* (Cyro-

pédie) ou dans les *Extraits bibliques d'Henri Congnet*, avec analyse grammaticale ;

4° Un petit thème grec ;

5° Un devoir français dicté comme en cinquième, et aux mêmes conditions.

CLASSE DE TROISIÈME.

Nul ne sera admis en troisième, s'il ne fait :

1° Un thème latin sur toutes les principales règles de la grammaire, sans faute grave, où se trouve la propriété des expressions, et qui indique une connaissance déjà assez sûre du tour latin ;

2° Une pièce de douze à quinze vers sur une matière très-facile, sans fautes graves contre la grammaire, ni contre la prosodie ;

3° Une version latine, texte choisi dans les *Narrations de Tite-Live*, bien comprise et bien traduite ;

4° Une version grecque, texte extrait d'*Isocrate*, ou des morceaux choisis de *saint Jean Chrysostome*, bien comprise et bien traduite : analyse grammaticale de tous les mots ;

5° Un thème grec sur les règles de la syntaxe ;

6° Un devoir français dicté comme en cinquième et aux mêmes conditions.

CLASSE DE SECONDE.

Nul ne sera admis en seconde, s'il ne fait :

1° Un thème latin, texte choisi dans *Fénelon* ou dans *La Bruyère*, chapitre des *Esprits forts* ; qui ait une correction grammaticale très-exacte, la juste propriété des termes et une convenable élégance de style ;

2° Une pièce de quinze à vingt vers sur une matière de six où sept lignes, sans fautes de grammaire ni de prosodie, d'une construction naturelle, où l'on remarque une certaine intelligence de la langue poétique ;

3° Une version latine, texte extrait des traités philosophiques de *Cicéron* (par exemple, les Tusculanes), ou de *Salluste :* de *saint Léon-le-Grand*, de *Minutius Félix*, ou de *Lactance*, *de morte persecutorum*. Cette version doit indiquer une intelligence certaine du latin et la flexibilité dans la traduction.

4° Une version grecque : texte choisi dans un des traités de *Plutarque*, ou dans la *Vie de saint Antoine par saint Athanase;* analyse grammaticale de tous les verbes ;

5° Un thème grec sur les règles de la syntaxe et de la méthode ;

6° Un devoir français dicté comme en cinquième, et aux mêmes conditions.

RHÉTORIQUE.

Nul ne sera admis en rhétorique, s'il ne fait :

1° Un thème latin, texte choisi dans *Bossuet* ou dans *Massillon ;*

2° Une narration latine ;

3° Une narration française ;

4° Une pièce de vers latins sur une matière en vers français, ou vingt à trente vers sur un sujet facile, avec une matière latine de quatre à cinq lignes ;

5° Une version latine de *Quintilien* ou de *Tacite*, de *saint Jérôme*, *lettre à Népotien*, ou de *saint Cyprien :*

6° Une version grecque de *Démosthènes* ou d'*Euripide*, ou des *Poésies de saint Grégoire de Nazianze*, ou du *Discours de saint Basile, sur l'utilité que les jeunes gens peuvent retirer de l'étude des auteurs païens ;*

7° Un thème grec ;

Tous ces devoirs doivent réunir une correction grammaticale parfaite, une intelligence parfaite du grec et du latin, la juste propriété des termes, l'élégance convenable, et dans les narrations, l'observation des règles du genre ;

8° Un devoir français dicté comme en cinquième, et aux mêmes conditions.

PHILOSOPHIE.

Nul ne sera admis en philosophie, s'il ne fait :

1° Un thème latin, texte traduit d'un des traités philosophiques de Bossuet et de Fénelon ;

2° Une version grecque, texte choisi dans Platon, Aristote ou saint Basile ;

3° Une dissertation latine sur un sujet facile de morale et avec une matière.

Voilà le niveau dont l'établissement régulier et l'application constante maintiendront la force des classes. Indépendamment du moyen décisif qu'offre ce niveau pour empêcher l'abaissement des études, il y a plusieurs autres avantages :

1° Il offre un but certain et toujours présent aux efforts des professeurs et des élèves ;

2° Il rappelle sans cesse aux professeurs la grave responsabilité qui pèse sur eux ;

3° Il rappelle sans cesse aux élèves la nécessité d'un travail sérieux ;

4° Il donne aux professeurs sur les élèves une forte et heureuse action : les élèves ne peuvent point douter que ce ne soit dans leur plus grand intérêt qu'on les presse de travailler, puisqu'il s'agit par là de leur faire atteindre un niveau nécessaire pour éviter le redoublement de leur classe et le retard d'une année d'études ;

5° Ce niveau a un dernier avantage, auquel j'attache une grande importance : il révèlera les inaptitudes incurables ; il préviendra les déplorables illusions que des parents se font quelquefois sur un enfant, et qui condamnent cet enfant, contre le vœu de sa nature, à des études qui écrasent

les facultés qu'il a, et ne développeront jamais celles qu'il n'a pas :

Voici maintenant quelques règles indispensables à suivre dans l'application de ce NIVEAU :

1° Nul élève ne sera admis ou maintenu dans une classe, s'il ne peut subir convenablement l'épreuve du niveau de cette classe : c'est la règle fondamentale.

2° On pourra néanmoins, pour raison d'âge ou de position exceptionnelle, conserver dans une classe, ou y admettre quelques élèves qui n'auraient pas atteint avantageusement la hauteur de ce niveau, mais qui n'en seraient pas trop éloignés, et montreraient d'ailleurs de la bonne volonté et du travail ; mais le nombre de ces élèves ne doit guère dépasser celui de un sur huit par classe : ils ne doivent jamais être qu'une exception, sans préjudice pour la règle et sans influence.

3° Si un élève atteint dans plusieurs facultés le niveau imposé à sa classe, et qu'il soit plus faible en quelque autre faculté, on pourra prendre la moyenne de sa force, et si cette moyenne est à la hauteur convenable, il pourra être admis ou conservé ; MAIS LA COMPOSITION EN THÈME DEVRA TOUJOURS ATTEINDRE LE NIVEAU.

4° Chaque professeur, au commencement de l'année scolaire, devra, pendant les deux premières semaines, bien constater la force ou la faiblesse des élèves dont on le charge, afin de mettre, pour la grande épreuve de la fin de l'année, sa responsabilité et son honneur à couvert vis-à-vis du superieur de la maison et de ses collègues, vis-à-vis des parents de ses élèves, vis-à-vis de ses élèves eux-mêmes.

Si ses élèves sont au-dessous du niveau de sa classe, cela doit être su et dit publiquement, et on n'aura pas le droit d'exiger que, pour le commencement de l'année suivante, le professeur ait mis ses élèves en état de monter dans la classe supérieure.

Que si, à force de dévoûment et d'habileté, il obtenait cet important résultat, ce serait pour lui un plus grand honneur.

5° On devra vérifier de temps en temps, pendant le cours de l'année, par des devoirs conformes au niveau établi, si ce niveau se maintient. On fera surtout cette vérification par les compositions de chaque semaine, en examinant soit toutes les copies corrigées, soit seulement celles des élèves qui occupent le milieu de la classe et celles des derniers.

6° Ce sera surtout à la fin de l'année scolaire que les élèves de toutes les classes sans exception seront soumis à l'épreuve du niveau. Pour cela, toutes les compositions des prix sont données d'après le niveau exigé pour entrer dans la classe supérieure. Ces compositions sont corrigées très-exactement par les professeurs de chaque classe, et chaque faute marquée à la marge d'après le tarif convenu : puis elles sont revues par le bureau de correction, et remises à M. le préfet des études, qui, d'après un dernier examen, adresse à M. le supérieur un rapport dans lequel il indique les élèves qu'il croit capables de monter, l'année suivante, dans une classe supérieure. Les enfants qui ne sont pas alors reconnus capables, peuvent être prudemment avertis de travailler pendant les vacances, pour se mettre en état de faire, avec plus de succès, les compositions de la rentrée et être admis. A la rentrée, les nouvelles compositions sont faites encore d'après le niveau et confrontées avec celles des prix, et c'est seulement alors que M. le supérieur décide définitivement, en conseil, ceux qui devront redoubler la classe qu'ils viennent de faire et ceux qui seront admis dans la classe supérieure.

On a donc, comme sécurité pour la décision, l'avis du professeur, l'avis du bureau chargé de la correction des compositions de prix, l'avis du préfet des études; et à la rentrée, l'épreuve des nouvelles compositions, l'avis des nouveaux professeurs et du conseil.

7° MM. les examinateurs devront distinguer avec soin les fautes d'ignorance, de celles

> . . . . . *Quas incuria fudit,*
> *Aut humana parùm cavit natura.....*

8° Les élèves nouveaux arrivant de provinces étrangères, ou d'autres maisons d'Éducation, devront être traités avec indulgence, non que le niveau des études doive être abaissé pour eux; mais, s'ils ne l'ont pas atteint après la première épreuve, on pourra leur en faire subir une seconde, et même une troisième, si leurs parents où eux-mêmes le désirent.

9° Les élèves nouveaux seront en outre interrogés sur les faits et la géographie :

1° De l'histoire sainte pour la sixième ;
2° De l'histoire ancienne pour la cinqième;
3° De l'histoire romaine pour la quatrième;
4° De l'histoire du moyen-âge pour la troisième;
5° De l'histoire des temps modernes pour la seconde;
6° De l'histoire de France pour la rhétorique;
7° De l'histoire universelle pour la philosophie.

Cette épreuve, sans être décisive, influera cependant jusqu'à un certain point sur leur admission dans la classe pour laquelle ils se présentent.

Des mesures seront prises, afin que ceux qui n'auraient pas satisfait convenablement à cette partie de l'examen puissent réparer, avec le temps, un si grand défaut dans leurs études.

A moins de l'autorisation la plus expresse de leur professeur, nulle lecture ne leur sera permise pendant les heures de travail libre, excepté celle des livres d'histoire qu'ils n'ont pas étudiée jusque-là.

Toutes ces mesures sont sévères, je le sais, et peuvent éloigner d'une maison plus d'un élève; mais je crois, avec

un ancien ministre de l'instruction publique, que « la plus « sûre prospérité d'un établissement ne consiste pas dans « le grand nombre des élèves, mais bien dans l'excellence « de la discipline et des études. »

CHAPITRE V

Quelques conseils particuliers.

A ce qui précède, MM. les professeurs me permettront d'ajouter ici quelques conseils dont la connaissance et la pratique sont loin assurément de leur être étrangères ; mais il me paraît utile de les rappeler, à cause de leur très-grande importance, et aussi à cause du fâcheux et trop commun oubli où ils sont tombés.

I. Il importe, avant tout, que chaque classe soit bien constituée, et que sa spécialité soit rigoureusement définie.

Il faut que le plan d'études assigne à chaque classe un point de départ et un but certain, avec des limites précises et bien marquées.

Une classification intelligente, graduée d'après les véritables lois du progrès intellectuel chez les enfants, et en parfait accord avec le but élevé des humanités, telle est la première et la plus essentielle condition de succès pour les études.

II. Il ne faut jamais oublier que, dans le cours des humanités, il y a des études *principales* et des études *secondaires*.

Les études principales sont le fond essentiel de l'enseignement ; les études secondaires n'en sont que le complément et l'accessoire.

Ces études *secondaires* doivent être enseignées selon les meilleures méthodes, et il faut leur donner, dans des cours spéciaux, un temps et des soins sagement mesurés d'après leurs avantages plus ou moins réels : mais elles ne doivent jamais être trop multipliées, ni cultivées aux dépens des études principales et essentielles. Toute maison d'Education où l'on tombera dans ce défaut cessera d'être un maison de haute Éducation intellectuelle.

III. Quant aux études principales, la *classification* en est singulièrement importante. Nous l'avons vu : la *grammaire* et la rhétorique, les classes grammaticales et littéraires répondent à tout.

1° Donc, rompre d'abord l'élève à tout ce qui est forme, éléments, règles didactiques, et lui donner le plus complétement possible l'intelligence nécessaire des grammaires, c'est le point capital, et c'est parce qu'on ne l'a pas assez compris que les humanités sont presque partout en déchéance. Dans notre plan, l'intelligence des grammaires réclame donc et absorbe tout le premier effort des études, afin que, ce premier travail élémentaire une bonne fois achevé, l'élève n'ait plus besoin d'y revenir, et que la *langue*, conquise et possédée par cette forte étude grammaticale, soit désormais pour lui un instrument docile, dont il puisse se servir sans embarras ni entraves, pour conquérir la *littérature*.

En conséquence, nous établissons plusieurs *classes grammaticales* : la sixième, la cinquième, et même la quatrième, sans parler du cours préparatoire et de la septième. Là, nos élèves apprendront à fond les règles des trois grammaires française, latine et grecque ; et, sous ce rapport, nous voulons avec raison que nos classes soient les plus fortes possible. Comme nous l'avons déjà dit : notre édifice ne peut avoir un faîte élevé, que si les bases en sont solides et profondes. Dans ces classes de grammaire, il est bien con-

venu que les enfants n'apprennent que successivement la syntaxe de chacune des trois langues française, latine et grecque.

2° Le but des humanités, *c'est le développement profond et l'élévation solide et brillante des facultés intellectuelles.* Après ces premières études grammaticales, il nous restera donc à familiariser l'esprit et le cœur, le jugement et l'imagination de nos élèves avec les beautés les plus pures, les plus hautes et les plus délicates des trois grandes littératures humaines.

Pour cela, nous consacrons la seconde partie de nos cours à leur faire étudier ces littératures diverses, sinon dans toute leur étendue, au moins dans tout ce qu'elles ont de plus éminemment beau, en sorte qu'aucun mérite des lettres humaines ne leur soit étranger, et qu'après avoir ainsi exercé, enrichi et formé leur goût, leur intelligence et leur talent, ils soient prêts aux grandes études philosophiques, scientifiques ou autres, selon la diversité de leur nature et de leur vocation.

Les classes de cette dernière partie de nos cours, nous les nommons *classes littéraires :* c'est la quatrième, la troisième, la seconde, qui se nomme encore les *humanités*, et la *rhétorique*, proprement dite.

Les diverses études, *principales* et *accessoires*, les diverses classes *grammaticales* et *littéraires* étant bien constituées et circonscrites dans les limites convenables;

IV. Il faut que chaque professeur respecte scrupuleusement ces limites, afin que chaque chose demeure à sa place et conserve sa spécialité rigoureuse.

Rien n'est plus dangereux que l'ardeur inconsidérée de certains professeurs qui tendent toujours à faire empiéter leur classe sur celles qui la précèdent. Par là toutes les études seraient confondues et bientôt ruinées.

Il ne faut pas, au reste, s'imaginer que les limites indi-

quées ici soient faites pour arrêter l'élan et briser le zèle : le cercle tracé autour de chaque étude et de chaque classe, quoiqu'inviolable, admet intérieurement, par la perfection naturelle des choses qu'il renferme, des progrès et un développement qui fournissent une carrière très-suffisante au zèle intelligent et au talent des professeurs même les plus distingués.

V. La classe bien établie, il est surtout capital de la *bien tenir*. Bien tenir sa classe, les hommes d'expérience l'ont toujours pensé, c'est le premier devoir, le premier mérite d'un bon professeur.

Les conditions essentielles d'une classe bien tenue sont : la discipline, le travail, la docilité. La discipline se conserve par le silence ; le travail s'excite par l'émulation ; la docilité naît de la confiance et du respect. Tout cela exige, de la part du professeur, non-seulement de l'intelligence et du zèle, mais une *grande fermeté*. La fermeté du professeur est le nerf de la discipline, l'aiguillon du travail ; c'est elle qui inspire la docilité, la confiance, le respect ; c'est elle qui soutient tout dans la classe.

VI. Les professeurs devront : 1° dicter deux devoirs par jour, matin et soir ; 2° *en pratique générale*, distribuer le temps de leurs classes ainsi qu'il suit : vingt minutes pour la dictée du devoir ; soixante à soixante-cinq minutes pour la correction du devoir et la dictée du corrigé, et vingt minutes pour l'explication d'un auteur grec ou latin, en vers ou en prose.

VII. Les deux principes qui assurent le succès des études et le progrès d'une classe sont l'*ordre* et l'*ardeur*. C'est au professeur à maintenir l'un et à exciter l'autre dans une sage mesure ; nous venons d'en indiquer les moyens.

Quant au progrès, voici comment il faut l'entendre :

Progrès, c'est-à-dire acquis vrai, successif et constant d'une science.

La première condition du progrès est de partir d'un point certain et d'un acquis réel. Le professeur doit donc prendre ses élèves là où ils en sont, pour les mener plus loin, là où ils doivent être. Faire autrement, c'est leur demander plus ou moins qu'ils ne peuvent. Leur demander moins qu'ils ne peuvent, les amollit; leur demander plus, les décourage. Un bon professeur doit suivre la nature, ne point la forcer, mais l'aider et la perfectionner.

VIII. Il suit de là que le professeur, dans l'enseignement même des matières de sa classe, doit se *proportionner* aux jeunes intelligences qu'il est appelé à former, et, en règle générale, au commun des intelligences, c'est-à-dire à la majorité de ses élèves, sans négliger les plus forts et sans abandonner les faibles, s'il y en a.

S'il était permis à un maître de ne suivre que son inclination, il marcherait à grands pas avec ceux de ses écoliers qui ont le plus d'esprit et le plus d'ardeur; mais tous les autres resteraient en arrière.

« Le maître est redevable à tous, dit Rollin; il est obligé, par ménagement et par devoir, de prendre une espèce de milieu pour s'accommoder, autant qu'il le peut, à la faiblesse et à la force de ses disciples. C'est une règle que doit garder inviolablement quiconque est proposé à la couduite des autres: guide, berger, précepteur, pasteur spirituel, tous y sont assujettis[1]. Le particulier peut en souffrir, mais le public y gagne, et ce serait tout gâter et renverser l'ordre que de vouloir en user autrement. »

IX. J'ai dit que le bon professeur *doit prendre sa classe et ses enfants là où ils sont, pour les mener là où ils doivent être.* Ceci est capital, et j'y insiste.

L'honneur ne consiste pas, pour une classe et pour son

[1] *Nosti quod parvulos habeam teneros, et oves: quas si plus in ambulando fecero laborare, morientur unâ die cuncti greges....* Ego sequar paulatim, sicut video parvulos meos posse. (Gen., 33, 13 et 14.)

professeur, à se nommer classe et professeur de cinquième ou de quatrième, mais à être digne de ce nom.

La vanité consiste à se nommer et à se dire ce qu'on n'est pas.

La vanité consiste à pousser ses élèves au-delà de ce qu'ils savent et de ce qu'ils peuvent savoir, sans prendre garde qu'ils ne savent plus alors ce qu'ils font, ni ce qu'on leur fait faire. Mais l'honneur consiste à savoir ce que l'on dit et ce que l'on fait.

L'honneur consiste à ne faire ni solécisme, ni barbarisme.

L'honneur consiste à bien comprendre et à bien expliquer quand il le faut, la règle *liber Petri*, même à des rhétoriciens, et non à expliquer de grands auteurs qu'on explique mal, et où l'on ne comprend rien.

C'est du sens commun; quiconque ne fait pas cela manque du sens commun et aussi du véritable honneur.

Si vos élèves de cinquième ou de quatrième sont dans le vrai des septièmes, ne leur faites pas la cinquième ou la quatrième: faites-leur une bonne septième, et, peu à peu, élevez-les plus haut.

C'est surtout au commencement d'une année qu'il faut regarder à tout ceci de très-près; autrement, tout, dans ces petites têtes, sera brouillé et perdu à jamais.

X. C'est pour les raisons qui précèdent que, je ne crains pas de le dire, généralement, chez un professeur, la grande science n'est pas nécessaire et l'érudition pourrait même être dangereuse dans la plupart des classes, à moins que le professeur n'ait un esprit vraiment supérieur, et que, par un merveilleux et modeste effort, il ne sache gouverner son érudition et la mettre à la portée et au service des jeunes esprits qui lui sont confiés.

Il suffit au professeur de savoir avec certitude ce qu'il doit enseigner, de ne jamais douter, de ne jamais hésiter,

si ce n'est dans ces cas, où le doute et l'hésitation sont la preuve d'un esprit plus sage et plus ferme, et ne peuvent inspirer aux écoliers qu'une plus grande estime pour leur maître.

L'essentiel est donc de *savoir bien ce qu'on doit apprendre aux enfants*, cela n'est pas très-rare; mais ce qui est difficile, ce qui demande une aptitude spéciale, c'est de *l'enseigner comme il faut*. En voici quelques moyens.

XI. Une condition du progrès, *c'est d'enseigner à fond*, c'est de faire acquérir complétement ce qu'on est en train d'acquérir :

« C'est un avis nécessaire, dit Rollin, pour tout le cours des études, de *bien faire ce que l'on fait*, d'enseigner à fond ce qu'on a à enseigner, de bien inculquer aux enfants les principes et les règles, et de ne point trop se hâter de les faire passer à d'autres choses plus élevées et plus agréables, mais non proportionnées à leurs forces. Cette méthode d'enseigner, rapide et superficielle, qui flatte assez les parents, et quelquefois même les maîtres, parce qu'elle fait paraître davantage les écoliers, bien loin de les avancer, les retarde considérablement et empêche souvent les progrès des études. »

XII. Pour enseigner à fond, *il faut savoir se borner* et appliquer à la quantité l'observation que nous avons déjà faite par rapport à la qualité des objets de l'enseignement : *Il faut faire peu, et bien; très-peu, et très-bien; jamais rien à peu près.*

Buffier dit à ce sujet :

« Il vaut mieux que les enfants sachent peu de chose, pourvu qu'ils le sachent à fond et pour toujours ; ils apprendront assez vite s'ils apprennent bien. Le fruit de leur application est de savoir peu, mais de savoir bien. Voilà toute l'Education, il n'y en aura jamais d'autre ; avec cela on peut

avoir des Corneille, des Bossuet, des Vauban; *sans cela on n'a que des impertinents et des sots.* »

XIII. Il n'est pas question pour un professeur, je tiens à le répéter, d'apprendre beaucoup de choses aux enfants, *mais de les rendre capables d'apprendre.* Leur donner des facultés fortes, voilà l'important; c'est le grand but de l'Education et des études de la jeunesse. Or, une application constante à un petit nombre d'objets, est le seul moyen d'exercer véritablement les facultés et de les fortifier.

D'ailleurs, ce qui est achevé en fait d'études, ce que je nommerai volontiers le *perfectum*, le *consummatum*, seul est vraiment acquis, seul demeure, seul devient fonds et richesse de l'intelligence, seul agrandit les facultés; en un mot, et pour mieux résumer ma pensée, en empruntant l'énergie et la concision de la langue latine, je dirai : *Perfectè intellecta perficiunt intellectum.*

L'*à peu près*, au contraire, affaiblit et dissipe les facultés. Une seule page bien étudiée, bien sue, vaut mieux que mille pages vaguement parcourues, et dont il ne reste rien.

Le professeur ne se hâtera donc jamais de passer à d'autres objets avant qu'il n'ait assuré à ses élèves la possession réelle et sûre de ce qu'ils ont étudié précédemment. Il ne laissera jamais une chose sans l'avoir achevée.

S'il n'est pas toujours possible d'épuiser entièrement un auteur commencé, précisément afin de mieux étudier ce qu'on en voit, on en fera toutefois connaître le but, la liaison, l'ensemble, les beaux passages, et on fera en sorte de voir au moins en entier, dans le cours des classes, littéraires, quelques chefs-d'œuvre des trois grandes littératures.

XIV. Le moyen de parvenir à cette possession d'un petit nombre de richesses certaines, c'est non-seulement de savoir se borner, mais encore de savoir *s'appliquer.* Le professeur doit surtout obliger l'élève à *s'appliquer.* Sans

l'*application*, on n'acquerra jamais rien. Dans chaque classe les plus grands encouragements seront donc toujours pour les *élèves appliqués*.

Pour décider les enfants à *s'appliquer*, il faut bien éviter de leur laisser croire que les difficultés de ce qu'ils ont à apprendre sont insurmontables. Rien n'est pire : c'est les jeter dans le découragement. Il faut, au contraire, leur persuader que ce qu'ils vont étudier n'est pas mal aisé à comprendre, pourvu qu'ils *s'y appliquent*.

En général, un bon professeur présente tout ce qu'il enseigne, comme facile, et il l'expose avec tant de lucidité que ses élèves sont bientôt de son avis.

Il faut même leur dire, — ce qui est vrai le plus souvent, — qu'ils savent une bonne partie de ce qu'on va leur enseigner; que cela est contenu dans ce qu'ils ont vu et appris précédemment; qu'ils n'ont plus qu'à éveiller leur attention et à la tourner vers le côté nouveau, très-intéressant et très-facile, de ce qu'ils vont étudier.

XV. Enfin, je dirai à MM. les professeurs : Si vous voulez que vos classes soient bien faites et bien tenues, que les élèves y soient toujours appliqués, attentifs, intéressés, pendant les quatre heures que les classes durent chaque jour; si vous voulez que ces quatre heures ne vous fatiguent pas trop vous-mêmes ; si vous voulez conserver votre santé, votre dignité professorale, votre liberté d'esprit, en même temps que votre autorité sur vos élèves : 1° *ne parlez pas trop en classe ;* 2° *préparez bien votre classe.*

1° *Ne parlez pas trop en classe.* — Faites parler vos élèves. — Faites dicter le devoir par l'un d'eux. — Chargez le premier ou le second de faire quelquefois réciter les leçons.

Pour vous, que votre parole soit rare, afin d'être toujours la parole de l'autorité, la parole respectée, la parole entendue, la parole obéie : qu'elle soit toujours claire, nette, précise, lumineuse, afin d'être toujours la parole de la

science et de l'enseignement : pour cela, qu'elle soit courte.

Il y a des professeurs qui s'épuisent, et sans profit, ni pour eux, ni pour leur classe.

Entendez bien que ce n'est pas tant ce que vous faites, mais ce que vous faites faire à vos élèves, qui leur profite. En un sens, ce n'est pas même ce que vous leur dites : c'est ce que vous leur faites dire et bien dire qui leur est utile.

Sans doute, vous avez beaucoup à faire et beaucoup à dire : beaucoup à faire, mais chez vous, pas en classe ; beaucoup à faire pour préparer parfaitement votre classe, les explications, les leçons elles-mêmes ; bien choisir les devoirs, relire, corriger, annoter chaque jour deux fois les copies des élèves.

Plus et mieux vous aurez fait tout cela chez vous, moins vous aurez à faire, et mieux vous ferez, mieux vous direz, en classe. En un mot, mieux vous aurez préparé votre classe, moins vous y aurez de peine, et plus vos enfants y auront de profit.

2° Une classe bien préparée se fait toujours avec joie et presque sans fatigue. Une classe dont on n'est pas sûr, au contraire, donne mal de tête, mal de gorge : on s'y épuise ; on ne peut pas tenir les élèves ; on sent qu'on les ennuie et qu'on s'abaisse à leurs yeux : rien n'est plus pénible.

Mais quand tout a été bien préparé, tout est bien fait, la classe est alors tout à la fois pleine de dignité et d'intérêt, pleine d'autorité et de charme.

Quoi qu'il en soit, quand la préparation manque, ce qu'il ne faut jamais oublier, qu'on me permette le mot, c'est que le bavardage en classe n'y supplée pas. Je dirais volontiers : La plus triste espèce de professeurs, c'est le professeur grand parleur, le professeur criard ; il est nécessairement, comme s'exprimait saint Grégoire-le-Grand, *verbosus in superfluis et mutus in necessariis.*

Un homme expérimenté disait qu'un bon professeur ne parle presque jamais plus d'un quart d'heure, vingt minutes au plus, par classe.

CHAPITRE VI

Les devoirs.

Voici maintenant la méthode pratique et détaillée des principes que je viens d'énoncer.

Leçons, explications, devoirs : tout doit être mesuré sur le temps, sur la difficulté de chaque chose, sur l'intelligence des élèves : c'est ce qui résulte de ce que j'ai établi jusqu'ici et tout cela doit être fait dans toute la perfection possible : c'est sur quoi j'insiste encore.

Les *devoirs dictés* matin et soir par le professeur, et faits par les enfants sur cahier et sur copie, voilà, sans contredit, ce qu'il y a de plus important dans les classes; c'est aussi ce qui a obtenu et ce qui mérite par excellence le grand nom de *devoir :* c'est par chaque classe, le *devoir* proprement dit.

J'ai entendu quelquefois répéter que la *dictée* des devoirs faisait perdre du temps, et qu'il était bon de s'en affranchir le plus possible en donnant aux enfants, pour sujets de thèmes ou de versions, des morceaux choisis dans leur auteurs grecs, latins ou français.

Je ne suis pas de cet avis. Entre un devoir donné de cette façon et un devoir *dicté*, il y a pour les enfants toute la différence d'une chose *écrite* à une chose *lue*.

Ecrire les rend tout à fait attentifs, bon gré, mal gré, le fait réfléchir, les force à se rendre compte de ce qu'ils font

et auront bientôt à faire. Ils commencent même à travailler leur devoir en l'écrivant : ce premier coup-d'œil, jeté sur un devoir nouveau, tandis qu'on écoute, qu'on essaie déjà de comprendre et qu'on écrit, est quelquefois le regard de l'esprit le plus pénétrant et le plus sûr.

Et quand les devoirs dictés n'auraient point d'autre avantage que celui d'exciter l'attention des enfants, on ne devrait certes pas compter pour perdu le temps qu'on y emploie. Mais ce n'est pas tout, et il arrive parfois que la dictée de ce devoir les intéresse et les enthousiasme même au plus haut degré.

Pour comprendre jusqu'où cela peut aller, il faut l'avoir vu dans une bonne classe : il faut savoir quel est, pour des élèves studieux, l'intérêt extraordinaire d'un travail nouveau, choisi par un professeur qu'ils aiment, qu'ils estiment, quelquefois qu'ils admirent, et solennellement dicté par lui. C'est alors que tous sont là, *arrectis auribus... intentique ora...* Mais, pour cela, il faut, comme je viens de le dire, que le devoir ait été *bien choisi.*

Il n'est pas question de prendre ces devoirs au hasard, à l'aventure, dans le premier texte venu : il faut faire ce choix avec le soin le plus consciencieux, le plus attentif, je dirais volontiers le plus délicat.

Tel devoir qui convenait hier, convient moins aujourd'hui, et ne conviendra plus demain.

Le bon professeur suit pas à pas le progrès de ses élèves, ou le prévient habilement, et les décide par là à un plus généreux effort.

Il considère avec soin si un devoir n'est pas trop au-dessus ou trop au-dessous de la majorité de la classe, plus court ou plus long qu'il ne faut pour le temps qu'on peut y employer, et aussi si ce devoir est en harmonie avec les auteurs qu'on explique, en rapport convenable avec les grammaires qu'on étudie.

Le professeur n'oubliera pas non plus qu'il choisit ces devoirs pour des enfants, c'est-à-dire pour des natures vives, curieuses, mobiles, légères, passionnées. Donc, outre le soin de les mesurer sagement, comme nous venons de le dire, le professeur devra les choisir et les donner intéressants et variés, amusants même, au besoin, et, à certains jours, tout à fait divertissants.

Le devoir bien choisi, bien dicté, et fait par les élèves, il faut le corriger.

La *correction* des devoirs est, sans contredit, le grand objet de la classe.

Il y a deux méthodes de correction.

La première n'indique que les fautes, les solécismes, les expressions impropres, les phrases mal construites, et si c'est dans les classes de seconde et de rhétorique, les vices du style et de la composition.

L'autre, non-seulement indique les fautes, mais dit aussi ce qu'il faut mettre à la place de ce qui est défectueux.

Il suffit de définir cette seconde méthode, pour faire comprendre qu'elle est de beaucoup la meilleure, ou plutôt qu'elle est la seule bonne, la seule qui mérite le nom de *correction;* car *corriger*, c'est tout à la fois dire ce qui est mal et substituer ce qui est bien.

Il est évident que la correction véritable ne consiste pas seulement à signaler des fautes contre la grammaire ou la prosodie, les erreurs de sens, les impropriétés d'expression, les défauts de composition et de style : s'en tenir là ne servirait qu'à décourager les élèves, auxquels on n'apprendrait ainsi rien autre chose, sinon qu'ils ont mal fait, sans leur donner les moyens de mieux faire. Le bon professeur doit fournir aux enfants les expressions convenables à la place de celles qui ne le sont pas, refaire les phrases mal faites, corriger les erreurs de sens par le sens vrai, donner des tours plus heureux, des constructions plus régulières, et

substituer enfin aux endroits faibles des morceaux meilleurs et plus forts.

Une correction ainsi conduite peut seule amener les élèves à la perfection dont leur âge est capable, et contribuer sérieusement à faire leur Éducation intellectuelle. Seule, en effet, cette correction leur donne ou leur montre précisément ce qui leur a manqué pour bien faire, met la perfection relative sous leurs yeux, et leur inspire un désir efficace de la chercher, en même temps qu'elle leur offre le moyen d'y parvenir.

Un bon CORRIGÉ *est du reste la meilleure garantie de succès pour la correction :* c'est l'ensemble de la correction fixée, acquise, devenue permanente : c'est un modèle écrit de ce que l'élève devra faire pour atteindre la perfection : c'est un point de comparaison avec ce qu'il a fait. L'élève y voit et le professeur lui fait remarquer avec soin ce qui lui a manqué : c'est là que les plus faibles peuvent juger, discerner et acquérir ce qui aurait fait de leur devoir un bon devoir. Sans *correction* et sans *corrigé*, le temps est à peu près perdu pour celui qui doit apprendre, et par conséquent pour celui qui doit enseigner. Mal faire, n'apprend rien : bien faire, après avoir mal fait, voilà ce qui forme et apprend quelque chose. Chaque élève doit donc avoir un *cahier de corrigés* propre, bien tenu, soigné jusqu'aux recherches du luxe, s'il le veut.

Chaque élève s'appliquera donc aussi, chaque jour, s'il le fait, à refaire les devoirs qu'il aura mal faits d'abord : et ces devoirs refaits seront pour lui non une punition, un *pensum*, mais une œuvre de zèle, un travail de perfectionnement, auquel son professeur accordera les plus grands encouragements, les premières récompenses, et l'admission même dans les *cahiers d'honneur* de la classe.

Chaque devoir doit être tellement proportionné à la force de la classe, que la majorité des élèves qui la composent

puisse le faire convenablement. Un devoir mal fait par tous est un devoir inutile, puisqu'il n'a exercé aucun d'eux à bien écrire, soit en français, soit en latin. Lorsqu'un devoir a été mal fait par tous les élèves, c'est un avertissement pour le professeur que le devoir était mal choisi. Si cela tient à la faiblesse de la classe, il faut, — d'après le grand principe *qu'on doit prendre les élèves là où ils sont réellement, et non pas là où ils devraient être*, — il faut attendre, pour donner un devoir de cette force, que la classe se soit fortifiée : si cela tient à une négligence passagère des élèves ou même du professeur, on peut, au besoin, faire recommencer le devoir par tous, après une indication ou une exhortation suffisante pour que tous puissent et veuillent le bien faire.

Un moyen essentiel pour faire faire des progrès à tous les élèves, c'est, après la grande correction officielle et publique, de leur rendre chaque jour leurs copies corrigées avec soin en dehors de la classe. Je dis que c'est un moyen essentiel : autrement les deux tiers des élèves dans les classes un peu nombreuses ne sauraient tirer profit de l'enseignement qu'ils reçoivent. Dans ces classes, en effet, on ne peut corriger, en classe, sérieusement et à fond, qu'un petit nombre de devoirs, et le reste très-sommairement : c'est à peine si l'on peut dire d'une manière générale et en quelques mots ce que sont les autres copies ; or, cette correction sommaire ne peut suffire pour assurer les progrès du plus grand nombre ; il faut évidemment une correction plus détaillée, plus approfondie ; mais puisqu'elle ne peut se faire ainsi publiquement et en classe, il reste qu'elle se fasse en dehors de la classe et en particulier. MM. les professeurs devront donc consacrer chez eux, chaque jour, un temps notable à la correction des copies, qui seront remises ainsi corrigées aux élèves.

Cette correction consiste simplement à souligner, à l'encre rouge, à marquer par quelques traits de plume, ou

même à apprécier en quelques mots ce qu'il y a de défectueux dans un devoir : puis, l'on y substitue ce qui vaudrait mieux ; en un mot, l'on corrige, autant que possible, tout ce qui a besoin d'être corrigé. — Du reste, le professeur doit toujours prendre connaissance des copies avant d'aller en classe, et déterminer à l'avance, selon l'intérêt de la classe, celles qui seront corrigées publiquement, de manière à ce que la correction soit utile à tous, aux forts et aux faibles.

Il doit aussi intéresser tous les élèves à la correction du devoir de chacun d'eux. Pour cela, il ne doit pas seulement s'occuper de celui qui lit sa copie, mais de tous les autres élèves de la classe ; voir s'ils sont attentifs ou indifférents ; les tenir en éveil, soit en leur demandant quelle faute vient d'échapper à leur condisciple, et ce que l'on pourrait mettre à la place, soit en leur faisant remarquer telle bonne locution dont ils pourront eux-mêmes se servir plus tard. Cette méthode tient une classe tout entière attentive et en haleine ; seulement le professeur doit y avoir beaucoup de fermeté et ne permettre à aucun élève de parler sans être interrogé.

Il est une autre méthode de correction, qui peut intéresser encore toute une classe : Je suppose que vous ayez à corriger un thème latin ; faites d'abord lire par l'élève quelques phrases du texte français ; puis il donnera sa traduction : ne vous hâtez pas de l'interrompre, à moins que quelque faute grossière ne se rencontre ; mais revenez ensuite sur ce qui a été lu, comparez la traduction avec le texte, et, tandis que vous faites remarquer la propriété ou l'impropriété des termes, l'inconvenance de la forme ou le défaut d'élégance et de tournure, exigez que tous les élèves aient la plume à la main, leur cahier sous les yeux, et recueillent les expressions et les formes de langage que vous indiquerez ; faites en sorte qu'elles soient toujours empruntées à la meilleure latinité, et *citez vos auteurs :* cela donne grande autorité et intérêt à votre enseignement.

On peut encore faire arriver les devoirs à leur perfection par le moyen suivant : on remet à un élève qui a très-bien fait, les copies de ceux qui ont bien fait aussi, afin qu'il s'en serve pour perfectionner son devoir. Il y parviendra sans peine, ou en rassemblant ce qui se trouve de bon dans ces copies, ou en s'inspirant des meilleurs passages ; et pour qu'il fasse bien cet important travail, on peut lui assigner un temps particulier, quelquefois le dispenser du devoir supplémentaire, ou même, à la rigueur, de quelque devoir moins nécessaire. Souvent même on peut ne lui assigner aucun temps spécial ; car il est d'expérience que les élèves qui ont du zèle et de l'ardeur, trouvent beaucoup de temps pour ces travaux de bonne volonté[1].

J'ai dit qu'il faut remettre les copies au professeur avant la classe : ces copies doivent être parfaitement propres, interlignées, et avoir des marges convenables, afin que M. le professeur y puisse ajouter ses notes.

On le voit : prendre tous les moyens pour arriver, autant que possible, à la perfection : voilà le résumé de ce chapitre *sur les Devoirs*.

[1] Il faut profiter de toutes les heures libres qui ne sont pas nécessaires aux devoirs écrits, — comme il s'en trouve les jours de dimanche, de fête ou de congé, — et des longues études de la classe du soir à la classe du matin, pour ajouter ces devoirs supplémentaires aux devoirs ordinaires.

CHAPITRE VII

Les explications.

COMMENT DOIT ÊTRE FAITE L'EXPLICATION DES AUTEURS, POUR ÊTRE VRAIMENT UTILE

Ce qui doit dominer dans les classes, dit Rollin, c'est l'explication des auteurs.

Il est au moins certain que les explications y doivent occuper une large place : dans les classes littéraires, aussi bien que dans les classes grammaticales, il faut y consacrer, chaque jour, matin et soir, sans exception, un temps notable et bien réglé. Pour cela, indépendamment des devoirs *écrits*, il faut assigner aux élèves, pour chaque classe, quelque partie d'un auteur latin ou grec, qu'ils devront préparer de manière à être prêts à l'expliquer de vive voix.

Je me bornerai, sur ce point, à indiquer quelle peut être la meilleure méthode pratique.

I

Dans l'explication des auteurs, les enfants manquent presque toujours de certaines notions, accessoires, il est vrai, mais très-importantes, qui les feraient mieux entrer dans la pensée de ces auteurs, les aideraient à sentir la beauté et la justesse de leurs écrits, leur en inspireraient le goût.

Les enfants pèchent surtout très-souvent par une ignorance presque complète de tous les faits *historiques, anecdotiques*, *géographiques*, dont leurs auteurs supposent la connaissance : ils sont, par là même, incapables de com-

prendre les allusions, les nuances de sens, les sous-entendus.

On ne devrait jamais entreprendre l'explication d'un auteur sans avoir donné auparavant aux élèves tous les détails qui peuvent éveiller leur curiosité sur cet auteur, sur sa vie, et les circonstances au milieu desquelles il a vécu et écrit : la nature du sujet qu'il traite, le caractère de son style, ses qualités et ses défauts ; il faudrait leur donner sur tout cela des notions courtes, précises, intéressantes : autrement on les expose à faire, en expliquant, les bévues les plus grossières[1].

Les détails *géographiques* ont aussi leur importance. Si dans l'explication de l'auteur il se rencontre une ville, un fleuve, une île, il faut les montrer aux enfants sur la carte[2].

Toutes ces connaissances aident à comprendre un livre, en donnent la clef, font connaître utilement l'époque, le pays, les contemporains, et par là même ajoutent un intérêt singulier à l'explication, et contribuent quelquefois à révéler tout le mérite de l'auteur[3].

De tout cela, il arriverait au moins que les élèves, en expliquant, sauraient faire autre chose que mettre une phrase française sous une phrase latine ; qu'ils auraient

[1] « Un jour, dit Rollin, que j'expliquais au Collége royal l'endroit où Quintilien parle des historiens grecs, un jeune homme me demanda pourquoi il n'y était pas fait mention de Plutarque. On lui avait expliqué plusieurs livres de Quintilien et de Plutarque ; mais on avait omis de lui apprendre dans quel temps l'un et l'autre avaient vécu. »

[2] « En suivant un général d'armée dans ses expéditions, comme un Annibal, un Scipion, un Pompée, un César, un Alexandre, les jeunes gens auront occasion de repasser tous les lieux mémorables de l'univers, et de se graver pour toujours dans l'esprit la suite des faits et la situation des lieux. » (*Idem.*)

[3] L'ignorance de tout cela fait tomber les enfants dans toutes sortes de bévues. Rollin en donnait tout à l'heure un exemple à l'occasion de Plutarque. Prenons maintenant pour exemple Virgile et Homère : on les traduit trois années de suite au moins dans les classes : combien d'écoliers, en sortant de rhétorique, savent à peine ce que furent ces deux grands poëtes, et le sujet précis de leurs poëmes ! N'est-ce pas déplorable ? Y eut-il jamais ignorance plus étrangement déplacée ? Comment

une intelligence certaine de leur auteur; que leur esprit s'éveillerait; que leurs réflexions s'étendraient; qu'ils sauraient tous ces détails par lesquels on connaît vraiment l'antiquité, et sans lesquels on ne sait presque pas ce qu'on dit, quand on en parle; qu'ils recueilleraient enfin sur leur chemin une multitude de notions précieuses, lesquelles, plus tard, les aideraient à tout entendre, leur fourniraient des idées pour leurs compositions et leurs conversations, et en feraient un jour des hommes véritablement instruits.

Il en résulterait de plus ce grand avantage, que les élèves ne s'accoutumeraient pas à cette imbécile manière d'étudier sans comprendre, qui est l'extinction de toute activité intellectuelle : on éveillerait chez eux, au contraire, par là, cette légitime curiosité, cette habitude, ce besoin de se rendre compte de tout, qui est le plus puissant ressort de l'esprit, et qui, dans toutes les carrières, fait et distingue les hommes supérieurs.

« Ce serait à nous, m'écrivait un jour un professeur très-intelligent, ce serait à nous en grande partie, par nos questions en classe et dans les examens, à convaincre les élèves

apprécier la nature des poésies d'Homère, comment entendre les *Églogues* de Virgile ou *l'Énéide* sans ces notions?

On traduit, par exemple, le 5e chant, où Virgile décrit les jeux : si cette traduction n'a pas été précédée d'un petit travail, qui apprenne aux jeunes gens l'origine de ces jeux, leur nature, les circonstances les plus remarquables qui s'y rapportent, il leur sera impossible de rien comprendre, de rien sentir, de rien expliquer comme il faut : leur explication n'en est pas une. Au contraire, ce beau chant sera pour eux plein de charme et de lumière, si l'explication en a été préparée par le petit travail que je viens d'indiquer.

Ces travaux, du reste, ne demanderaient pas un grand temps : ils devraient être rédigés avec brièveté par le professeur, et faire partie du programme de l'examen dans ce qu'ils ont d'essentiel.

Notées et recueillies avec soin par les élèves, avant chaque explication, toutes ces notions se graveraient facilement dans leur mémoire. Il suffirait de les rappeler au moment de l'explication, où elles viennent naturellement. Rien ne serait plus simple et tout à la fois plus utile.

de la nécessité des connaissances complémentaires. Pour cela, il faudrait toujours interroger les enfants avec soin dans tous ces divers buts.....

« Malheureusement nous ne le faisons point, parce que tous ces détails n'existent que confusément dans notre esprit et que nous ne voulons ni nous donner la petite peine nécessaire ici pour savoir comme il faut, ni nous aventurer, ne sachant pas. Nous sommes des professeurs paresseux. »

Le fait est que les hommes du métier, les vrais professeurs, qui ne manquent pas d'adresser toutes ces différentes questions à leurs élèves, les intéressent vivement, piquent leur curiosité et excitent leur attention au plus haut degré, en rompant, par cette riche variété de détails, la monotonie de la simple traduction littérale. J'ai connu un professeur de rhétorique, qui n'y manquait jamais, et qui, ne négligeant pour cela ni soins, ni recherches, même dans les bibliothèques publiques, faisait des classes très-intéressantes, inspirait à ses élèves un grand désir de s'instruire, et leur démontrait en même temps sans cesse par là même qu'ils ne savaient rien, et qu'ils avaient besoin à chaque pas de leur professeur : chose qu'il est très-bon que les jeunes gens n'oublient point.

II

Quand les élèves et les professeurs savent ainsi *tous les détails qui préparent de loin l'intérêt et la clarté de l'explication*, ce n'est encore rien : il faut arriver à l'explication elle-même.

Elle doit être préparée à fond et avec un très-grand soin par l'élève, avant la classe. Il faut qu'il cherche tous les mots, dont il ignore la signification précise; qu'il se rende compte de toutes les difficultés; qu'il en trouve la solution; qu'il n'épargne aucun effort pour découvrir le vrai

sens de l'auteur, éclaircir les endroits obscurs, faire sentir la force et l'énergie des expressions et des pensées; et qu'il tâche enfin de rendre, dans la traduction qu'il en donnera de vive voix, les beautés de l'original. Il devra même, au besoin, faire remarquer les règles grammaticales dont l'application se rencontre dans ce qu'il lit et doit bientôt expliquer. Plus on demande des enfants sous tous ces rapports, plus on obtient. La paresse des élèves n'a le plus souvent sa cause, ici, que dans le laisser-aller des professeurs.

C'est par de telles exigences qu'on rendra même les plus jeunes enfants attentifs, et qu'on leur apprendra à faire usage de leur esprit : c'est par là qu'on les conduira insensiblement au grand but des instructions qu'on leur donne, qui est de pouvoir étudier activement et par eux-mêmes.

« Mais pour cela, dit Rollin, on ne doit jamais leur permettre d'avoir des *gloses interlinéaires*, qui ne sont propres qu'à entretenir l'esprit dans une espèce d'engourdissement, en lui présentant l'ouvrage tout fait, et ne laissant rien au travail ni à la réflexion. S'il y a une version à côté du texte, l'esprit étant naturellement paresseux, les yeux, comme d'intelligence avec lui, se tourneront d'abord de ce côté-là, pour lui éviter toute la peine. C'est ce qui arrive à ceux même qui sont plus avancés en âge, et l'expérience ne fait que trop connaître qu'il est très-difficile de résister à cette tentation. »

Il ne suffit pas, en effet, que l'élève sache : l'important c'est qu'il ait cherché et trouvé. Savoir n'est qu'un simple fait que l'oubli peut détruire; chercher et trouver, c'est le développement d'une puissance, d'une force qui demeure : c'est la réalité et le grand but de l'Éducation.

« S'il s'agit du grec, continue Rollin, surtout dans les commencements, il faut que le répondant soit en état de

rendre raison de chaque mot, à quel cas il est et pourquoi ; à quel temps, à quel mode ; quelle est sa signification et sa racine, et qu'il puisse sur-le-champ former tous les temps d'un verbe conformément aux règles de sa grammaire. Je dis la même chose à proportion d'un auteur latin par rapport aux commençants. »

C'est en pensant comme Rollin qu'un préfet des études m'écrivait un jour, après un examen :

« Il me paraît déplorable, et contraire à toute espèce de bonnes études, de n'avoir pas trouvé un mot de la grammaire et des principes des langues, ni en quatrième, ni en troisième, dans les programmes de ces deux classes. Il est très-mauvais et tout à fait scandaleux, à mon sens, que les élèves aient été aussi incertains sur ces points si importants, dans leur examen.

« Les habituer à expliquer *à peu près* et en devinant, comme ils l'ont fait, c'est leur enlever toute espèce de goût et d'intelligence pour les auteurs.

« 1° Ils ne sont pas certains des temps des verbes ; ils ne connaissent presque pas leur formation, leurs dialectes ; par suite, ils ne sont pas sûrs de la pensée de l'auteur, et n'en comprennent pas exactement la portée ;

« 2° Il y a dans la grammaire latine et dans la grammaire grecque tous les principes suffisants pour rendre compte de tout, quand on traduit : ils ne s'en doutent pas ;

« 3° Il y aurait un travail à faire sur les diverses significations des mots grecs, lesquels sont infiniment plus multipliés que les mots latins. Il faudrait expliquer leurs différences, rendre compte des modifications de sens que les prépositions apportent : ils ne savent, il ne font rien encore de tout cela.

« Cette quatrième et cette troisième, si on n'y remédie promptement, seront une pauvre rhétorique. »

Ce préfet des études, homme très-ferme et appuyé d'ail-

25.

leurs par le supérieur de la maison, ne tarda pas, de concert avec les professeurs, à remédier au mal, et sauva ces deux classes de leur ruine.

J'avoue que les professeurs durent beaucoup travailler pour cela ; mais il le fallait bien, et ils le comprirent. Un professeur qui ne veut pas travailler ne doit pas se mêler de ce métier : le professorat est une lutte continuelle du maître, non-seulement contre la paresse des élèves, mais contre sa propre paresse.

III

Les explications bien préparées, voici l'ordre qu'il y faut suivre en chaque classe :

1° On doit d'abord BIEN LIRE l'auteur ; c'est CAPITAL. Toute explication, comme toute leçon, doit être en même temps un exercice de bonne lecture. Il ne faut jamais permettre aux élèves de parler trop bas, trop vite, sans intelligence, sans accent. Si on lit mal, c'est faute d'application ; si l'enfant ne s'applique pas à bien lire, c'est parce que le professeur n'y veille point.

Puis il faut bien *construire :* la *construction* est importante dans toutes les classes. Il n'y faut jamais manquer, même en rhétorique, à cause de la difficulté des auteurs.

En troisième lieu, il faut faire un *mot à mot* littéral, mais toujours intelligible ; jamais barbare ; ensuite, donner un *bon français* exact, correct et, s'il se peut, élégant ; enfin, rendre compte des principes de grammaire ou de littérature, applicables à ce qu'on explique, selon les classes plus ou moins élevées.

Puis viendront tous les détails historiques, géographiques, philologiques ou anecdotiques, sur le sujet, sur l'auteur, sur son époque, sur tout ce qui peut ajouter à l'intelligence du texte, à la clarté, à l'intérêt.

Quand les élèves, excités par un professeur intelligent,

ont bien préparé l'explication de leurs auteurs grecs et latins, quand ils ont été au fond des choses, c'est un plaisir de voir comment ils savent tout ce qu'ils doivent savoir, et avec quelle sûreté et quel goût ils l'expliquent. Au lieu d'une explication faible, douteuse, incertaine, tâtonnante, qui prouve que les matières de l'examen ont été ou négligées par mollesse, ou trop abondantes, et par cela seul pas assez approfondies, on a quelque chose de ferme, de clair, de noble, d'élevé : c'est quelquefois étonnant.

Un jour, en sortant d'une classe où j'étais allé assister à une explication avec un ecclésiastique fort distingué : « Voilà, me dit-il, des élèves comme il y en a peu, et un « professeur comme il en faudrait beaucoup. On voit que « tous ces enfants sont tenus en haleine et admirablement « excités. Avez-vous remarqué comme tous à peu près, « malgré notre présence, avaient l'air moins préoccupés de « leur affaire qu'intéressés à la bien faire ? »

Il est sûr que tous ces jeunes esprits, si éveillés, si vifs, si ardents, étaient charmants à voir.

2° Je n'ai jamais pensé qu'il fût nécessaire, ni même très-utile, que des professeurs fussent des savants ; la science qui les ferait recevoir à l'Académie des inscriptions et belles-lettres nuirait, je le crois, plus qu'elle ne servirait à leurs élèves. Mais je tiens, néanmoins, qu'il faut au professeur une science assez étendue, et surtout assez certaine, assez sûre d'elle-même pour n'hésiter jamais ni dans l'explication des auteurs ni dans la correction des devoirs.

Il est évident qu'un maître, comme le veut Rollin, doit être en état de bien expliquer chaque page, chaque phrase, chaque syllabe aux jeunes gens, et leur rendre compte de tout :

« Il doit posséder en perfection toutes les règles, en avoir approfondi les raisons, et les rapporter autant qu'il se peut aux principes généraux, qui servent comme de base et de fondement à l'intelligence de la langue.

« Il doit avoir une attention particulière à bien faire remarquer la propriété des mots, c'est-à-dire leur signification naturelle, et pour cela marquer, selon le besoin, leur étymologie et leur origine ; d'où ils sont dérivés ; de quoi ils sont composés. »

En un mot, le professeur doit apprendre aux jeunes gens à rendre raison de toutes les difficultés les plus embarrassantes de leur auteur. Pour cela, il faut qu'il sache parfaitement lui-même ; puis, qu'il donne et grave dans l'esprit des enfants certaines règles courtes, nettes, précises, qui servent de clefs pour entrer dans l'intelligence des textes.

3° Il se rencontre quelquefois dans les classes plus avancées un genre d'explication dont il faut bien se défier. Il consiste à expliquer ou plutôt à lire rapidement trois ou quatre pages de latin ou de grec, sans préparation approfondie, sous prétexte que les élèves n'ont plus besoin de se préparer aussi sérieusement. — Ils en ont un besoin absolu ; et sans cette préparation, les élèves et le professeur lui-même se bornent, le plus souvent, à mettre une phrase française plus ou moins approchant du sens, sous une phrase latine ou grecque, qu'ils n'ont ni bien comprise, ni réellement traduite.

Il faut bien prendre garde à cette malheureuse tentation d'aller vite, et se souvenir que la véritable science des langues, comme de toutes choses, n'est pas à la surface, mais dans le fond. Ce n'est pas de courir qu'il s'agit, mais d'approfondir.

L'analyse grammaticale, le mot à mot écrit, les racines, les étymologies, le sens exact des termes, la bonne construction des phrases, puis les détails historiques et géographiques : voilà donc le vrai savoir et la seule bonne explication.

Ce genre d'explication semble un peu terre-à-terre, il est vrai ; mais il a le grand avantage de rendre très-forts ceux

qui déjà sont de bons élèves, et de mettre la classe à la portée de tous les autres. Quand un professeur donne à préparer, c'est-à-dire à parcourir rapidement ces longs morceaux dont je parlais tout à l'heure, n'est-il pas évident qu'il sacrifie les trois quarts au moins de ses élèves ; et que ce qu'il leur impose est au-dessus de leur force, le plus souvent même au-dessus de la sienne ?

Quel intérêt d'ailleurs peut-il y avoir, ou plutôt, quel ennui n'y a-t-il pas à mettre pendant une heure des phrases plus ou moins françaises sous des phrases latines et grecques, qu'on ne comprend réellement pas !

Voilà pourquoi j'insiste pour que la *construction* et le *mot à mot littéral* du grec et du latin soient exigés partout et toujours, même en seconde et en rhétorique, au moins pour certains passages plus difficiles.

C'est surtout dans ces deux classes qu'il faut veiller à ce que l'explication soit sérieuse, approfondie, vue de près, et jamais prise de trop haut : je le disais sans cesse à mes jeunes élèves de rhétorique : *Mes enfants, on entend toujours le latin et le grec moins qu'on ne croit.*

Les vues d'ensemble ont toujours un peu de vague pour une jeune tête, même de rhétoricien ; d'ailleurs, ces explications en grand n'appliquent pas sérieusement l'esprit, et font perdre de vue les détails, sans lesquels il n'y a aucune solide instruction.

Après s'être contentés de ces vues d'ensemble dans les classes grammaticales et littéraires, ils s'en contenteront plus tard en histoire, en philosophie, en droit, en médecine, en politique, en affaires. Et l'on sait ce que valent ces prétendues vues d'ensemble, chez ceux qui n'ont pas considéré et qui ne savent pas saisir les détails. Le vrai génie, c'est l'équation savante et exacte entre l'analyse et la synthèse.

On se défiera donc de cette espèce d'explication beaucoup trop leste, qui, à proprement parler, n'en est pas une ; et

qui consiste à prendre une phrase, soit en latin, soit en grec, et, après l'avoir lue, à dire simplement une phrase française qui en est une traduction plus ou moins exacte, mais qui ne prouve nullement que l'élève entend la relation des deux langues.

Il faut bien se persuader que les enfants, même avancés dans leurs classes, connaissent toujours moins qu'il ne le faudrait les principes des langues, non-seulement grecque et latine, mais française. MM. les professeurs les y rappelleront donc sans cesse, en leur faisant faire des analyses grammaticales et des traductions mot à mot.

Les analyses grammaticales[1] latines doivent être fréquentes dans toutes les classes, jusqu'à la troisième inclusivement. On peut les imposer quelquefois, pour les passages difficiles, aux classes de rhétorique et de seconde elles-mêmes, et on doit le faire, surtout pour les explications des auteurs grecs.

Mais on comprend que l'analyse grammaticale en *rhétorique* n'est pas la même qu'en *septième:* ici elle s'attache aux éléments les plus *simples*, là aux formes *difficiles* et plus *savantes*.

Qu'on ne s'y trompe pas d'ailleurs, l'analyse grammaticale exerce le jugement littéraire et forme le goût le plus élevé.

4° Enfin, dans le choix des morceaux à traduire, soit des auteurs grecs, soit des auteurs latins, on doit proportionner

[1] L'analyse grecque consiste à choisir dans un auteur ou dans un devoir *une* ou *quelques* phrases grecques, dont on analyse tous les mots, ou seulement tous les verbes et toutes les particules.

L'analyse latine consiste à indiquer au moins les temps primitifs des verbes, leur décomposition, l'application des règles spéciales du rudiment, et les racines.

L'analyse française consiste dans l'application des règles principales, telles que celles des participes, etc., aux mots d'une phrase française. Cet exercice doit avoir lieu quelquefois, *même en seconde et en rhétorique.*

le genre littéraire de ces morceaux à l'intelligence des enfants ; autrement ils pourraient comprendre *matériellement*, sans comprendre *intellectuellement :* en quatrième, et au commencement de la troisième, les morceaux du genre descriptif, les épisodes du genre narratif doivent être préférés. Les grandes narrations seront réservées pour la seconde, et les discours pour la rhétorique. Il est à désirer qu'on explique beaucoup de morceaux des auteurs dont le style est plus parfait, et plus de prose que de poésie ; c'est dans les auteurs en prose que l'on apprend mieux le fond et les principes des langues.

CHAPITRE VIII

Les leçons.

LA MÉMOIRE

Il y a la mémoire des mots et la mémoire des choses. La première consiste à réciter fidèlement et à rendre mot pour mot ce qu'on a appris par cœur ; l'autre consiste à retenir, non les mots, mais le fond, le sens, la suite des choses.

L'une sans l'autre est à peu près inutile ou impossible.

La mémoire des mots, si elle n'est accompagnée de la mémoire des choses, fait un perroquet sans jugement, sans réflexion, incapable de rien apprécier convenablement.

La mémoire des choses sans la mémoire des mots, au moins des mots importants, n'est guère possible, puisque les choses ne sont représentées que par les idées, et les idées exprimées que par les mots.

Il faut bien avouer toutefois qu'à cause de la faiblesse et

de l'imperfection humaine, l'équilibre, l'harmonie entre ces deux mémoires n'existent pas toujours.

C'est à l'Education, c'est au travail à maintenir ou à rétablir cet équilibre.

Chez ceux qui n'ont que la mémoire des mots, il faut exercer particulièrement la mémoire des choses :

« Il faut, dit Rollin, leur faire rendre compte de ce qu'ils ont lu ou entendu. Il faut commencer par ce qu'il y a de plus facile, comme des fables et de courtes histoires; et, s'ils omettent quelque circonstance essentielle, on leur fait remarquer. Quand on leur a expliqué quelque harangue d'un historien, quelque livre d'un poëte, quelque plaidoyer d'un orateur, rien ne peut leur être plus utile que de les faire revenir sur leurs pas, et de leur en faire dire le contenu, d'abord en général, puis dans un plus grand détail, en rapportant avec exactitude l'ordre et la division du discours, les différentes parties et les preuves de chaque partie. J'en dis autant d'une instruction ou d'un sermon où ils auront assisté. »

La mémoire des mots bien cultivée, donne bientôt d'ailleurs la mémoire des choses, et on peut se servir aussi de la mémoire des choses pour acquérir la mémoire des mots.

Une mémoire heureuse doit avoir deux qualités, deux vertus : la première, recevoir promptement et sans peine ce qu'on lui confie ; la seconde, le garder fidèlement. C'est un grand bonheur, quand ces deux qualités se trouvent jointes ensemble naturellement ; mais le soin et le travail contribuent beaucoup à les perfectionner.

Il faut avouer qu'il y a des mémoires naturellement infidèles, et, s'il est permis de s'exprimer ainsi, entr'ouvertes de tous côtés, qui laissent écouler tout ce qu'on leur confie. Toutefois, le plus souvent ce défaut vient de la négligence.

La mémoire est une faculté très-importante ; mais il ne

faut pas la négliger ; car elle est tout à la fois facile à acquérir, à conserver, à augmenter, et facile à perdre.

Memoria augetur curâ, intercidit negligentiâ.

« Un talent si merveilleux et si nécessaire est en même temps un présent de la nature et le fruit du travail, dit Cicéron. Il tient quelque chose de l'une et de l'autre. Il doit son origine et sa naissance à la nature, sa perfection à l'art[1] : l'art ne met pas en nous les qualités qui nous manquent absolument ; mais il fait croître et fortifie par la culture celles dont nous avons déjà d'heureux commencements. »

Il faut donc cultiver la mémoire ; mais comment ? Le voici en quelques mots :

1° Il faut la cultiver de très-bonne heure ; c'est une faculté qui est vive chez les enfants, et qui d'elle-même sollicite alors le travail et l'exercice.

2° C'est surtout quand il est question des leçons, que le grand principe *très-peu* et *très-bien* doit être appliqué.

Il n'est pas question de charger, mais d'exercer et de former la mémoire des enfants.

Donc, peu de leçons, au moins dans les commencements ; puis on les augmente, mais en exigeant qu'elles soient toujours parfaitement sues.

C'est surtout dans la récitation des leçons qu'il faut annoncer aux élèves, d'une manière ferme et franche, la note qu'ils viennent d'obtenir. Cela encourage et intéresse une classe.

3° Les leçons doivent être imperturbablement sues, sans aucune faute, *bien dites*, récitées posément, clairement, avec intelligence. Il faut arriver même à ce qu'elles soient sues et récitées sans aucune sorte d'hésitation.

[1] *Ars habet hanc vim, non ut totum aliquid, cujus in ingeniis nostris pars nulla sit, pariat et procreet : verùm ut ea, quœ sunt orta jam in nobis et procreata, educet atque confirmet.* (Cic., lib. 2 de Orat., n° 356.)

Les détails historiques et géographiques qui s'y rencontrent doivent être parfaitement compris, et l'élève doit toujours être prêt à en rendre compte ;

Car il faut toujours *que l'élève sache ce qu'il dit :* c'est un principe simple, mais puissant, fécond, qui s'applique à tout, et qui est le fond de la plus haute Éducation intellectuelle.

4° *Il est bon de rompre la mémoire et de la dompter par ce qu'il y a de plus difficile, afin que dans l'occasion on la trouve préparée à tout*, dit Rollin : et voilà à quoi servent les participes, les adverbes, les racines grecques, etc.

5° Il importe, toutefois, que ce soient toujours des choses qui aient été bien expliquées, bien étudiées, bien comprises ;

Car une règle générale, dans la matière dont il s'agit, est de bien entendre et de concevoir nettement ce qu'on veut apprendre par cœur, il est manifeste que l'intelligence contribue puissamment à aider la mémoire.

6° Il faut se garder de n'exercer la mémoire que sur les choses curieuses, agréables, plaisantes, légères. Les grammaires, les prosodies et autres livres didactiques doivent, surtout à un certain âge, être appris à fond et préférablement à tout le reste : autrement on ne les apprend jamais, et ils sont cependant la condition première et essentielle de toute instruction solide, littéraire et scientifique.

7° On doit bien se garder aussi de ne faire apprendre aux enfants que du français : il faut leur faire étudier beaucoup de latin, et même de grec : c'est le seul moyen de les familiariser promptement avec ces langues, et de leur en apprendre les mots.

Il va toujours sans dire qu'on ne leur fera apprendre par cœur que ce qu'ils ont déjà expliqué et traduit, et ce qu'ils comprennent parfaitement.

On peut aussi leur faire apprendre le corrigé des thèmes qu'ils ont fait : rien n'est meilleur.

8° On peut engager les enfants à préparer, dès l'étude du soir, leurs leçons pour le lendemain. Plusieurs personnes ont éprouvé qu'une lecture de ce qu'on veut apprendre par cœur, réitérée deux ou trois fois le soir avant le sommeil, est d'une grande utilité.

9° La mémoire doit être exercée AVEC VIGUEUR : c'est en peu de temps qu'une leçon doit être apprise et comme emportée d'assaut.

Il n'y faut pas de laisser-aller, pas de loisir, je dirai presque, pas de réflexion : la réflexion tranquille est bonne pour la composition, mais non pour apprendre par cœur : elle devient facilement alors de la paresse.

10° C'est une chose qui peut être quelquefois singulièrement utile, que de décider des enfants, en sixième, cinquième, et même en quatrième et au delà, à faire généreusement, en dehors des leçons obligées de la classe, quelque grand effort de mémoire.

Voici les raisons que j'en donnais, et dont l'expérience m'a démontré la valeur pratique :

1° Cela développe souvent pour la vie, dans un enfant, une mémoire extraordinaire ;

2° Cela lui donne un mouvement d'émulation qui décide quelquefois, pour lui, les plus grands succès dans toutes ses classes ;

3° Cela l'arrache quelquefois à la paresse pour toujours, et lui donne l'expérience, l'habitude et le goût d'un travail énergique ;

4° Cela suffit presque toujours, pour peu que le professeur sache diriger l'élève, à en faire un très-bon latiniste ;

Car une des conditions de ce travail et du succès utile, c'est que l'effort soit fait en latin, sinon en grec ; il faut aussi que l'enfant récite imperturbablement et avec intelligence le texte, et sache en résoudre toutes les difficultés ; il

faut qu'il repasse sans cesse ce qu'il a appris et récité, afin de ne pas l'oublier ;

5° Ce grand effort doit être très-encouragé par le supérieur lui-même, et un prix extraordinaire sera donné solennellement, à la grande distribution des prix, à tout enfant, par exemple, qui aurait appris en sixième *Phèdre*, tout entier par cœur, ou en cinquième le *Cornelius Nepos*.

Ces deux auteurs, en particulier, sont de ceux qui suffisent pour faire d'un enfant un excellent latiniste.

Les *Métamorphoses* d'Ovide,apprises tout entières en quatrième et en troisième, prépareraient aussi les enfants aux vers latins.

Virgile, Horace et Homère, en troisième seconde et rhétorique, feraient aussi merveille, ainsi que les deux *Arts poétiques* de Boileau et d'Horace.

11° C'est une excellente méthode que de faire sans cesse *repasser* aux enfants ce qu'ils ont déjà bien appris, bien su, bien récité.

La *sabbatine*, c'est-à-dire la récitation plus solennelle, faite chaque samedi, de toutes les leçons de la semaine ; — la récitation *mensuelle* de toutes les leçons apprises pendant le mois; enfin, la grande récitation *trimestrielle* fait aux grands examens; — voilà des procédés excellents et à l'aide desquels on obtient d'amirables résultats.

12° C'est alors qu'il peut y avoir entre les deux camps de la classe, ou entre deux classes de grands défis, de grands combats de mémoire, et une émulation extraordinaire.

J'ai vu dans ce genre des choses étonnantes : une rhétorique avait obtenu dans une semaine cent vingt-trois Δ pour les leçons, proclamés au notes du samedi.

Le Δ (parfaitement bien) ne se donne qu'à une leçon récicitée non-seulement sans faute, mais aussi sans aucune hésitation et avec le ton convenable.

Les cinquièmes prétendirent que c'était peu pour des rhétoriciens, et qu'eux en obtiendraient deux cents pour le samedi suivant.

Le défi fut accepté[1], et ces braves enfants allèrent jusqu'à trois cent quinze.

C'est avec de tels enfants, comme j'avais coutume de le dire, qu'on irait à la conquête du monde.

Eh bien ! tous les enfants à peu près sont de cette trempe ; seulement il faut savoir les prendre.

Tel enfant, dont la paresse ne peut se décider à bien savoir dix vers, en récitera cent parfaitement, si vous savez lui donner du cœur.

C'est surtout par la récitation des leçons qu'un bon professeur commence à mettre le feu dans sa classe.

Et c'est ce qu'il y a de plus facile, je dirai presque de plus utile, dans l'œuvre de la haute Éducation intellectuelle; car ce serait se tromper étrangement que de croire la mémoire une faculté vulgaire : non; la mépriser serait une grossière erreur; la négliger, un grave tort. En effet, c'est tout à la fois une *faculté merveilleuse* et une *faculté singulièrement importante.*

« *La mémoire*, disait Platon, *est la source où se renou-* « *velle sans cesse la sagesse.* » (PLATON, *Les Lois*, liv. V.)

« Il est très-utile aux jeunes gens, dit Plutarque, et surtout dans le premier âge, d'exercer la mémoire. Cette faculté est comme le trésor des sciences. C'est pour cela que les anciens ont feint que les muses étaient filles de Mnémosyne, déesse de la mémoire : ils voulaient par là nous faire

[1] « On ne peut trop mettre cet exercice en honneur, et je suis fâché « qu'on ne continue pas, même dans les classes supérieures, l'ancienne « coutume de faire provoquer pour les places, qui servait infiniment à y « entretenir l'émulation et à y cultiver la mémoire. Il est une simplicité « et une enfance qui sied bien à tout âge, et qui, sans rien diminuer du « mérite de l'esprit, annonce une innocence de mœurs plus estimable « que les qualités les plus brillantes. » (ROLLIN.)

entendre que rien ne contribue tant que la mémoire à nourrir et à orner l'esprit. Il faut donc la cultiver avec soin dans les enfants, qu'ils l'aient bonne ou mauvaise. L'exercice fortifiera dans les uns le don de la nature ; dans les autres, il en réparera le défaut..... On sentira le prix de la mémoire en pensant combien elle est à la fois utile pour les sciences et pour les affaires de la vie civile. Le souvenir de ce qui a été fait sert souvent de règle et de conseil pour ce que l'on doit faire.... »

Je pourrais citer ici les pages admirables que Cicéron, saint Augustin et Fénelon ont écrites sur les merveilles de la mémoire ; un bon professeur ferait bien d'en lire quelque chose à ses élèves en classe : rien ne les intéresserait davantage.

Mais si la mémoire est une faculté merveilleuse, on peut dire qu'elle est aussi une faculté très-importante, et que sans elle toute Éducation, et même toute vie intelligente, est impossible.

C'est ce que Quintilien exprimait autrefois avec énergie par ces paroles : *Omnis disciplina maximè memoriâ constat ; frustràque docemur, si quidquid audimus, prœterfluit.*

En effet, la mémoire est comme la pourvoyeuse et la gardienne de tous les trésors de l'intelligence.

Les événements, les faits, les lieux, les temps, les idées, les hommes, les choses, tout ce que nous voyons, tout ce que nous entendons, tout ce que nous lisons, tout ce que nous apprenons, c'est à la mémoire que nous nous confions ; c'est elle qui en devient dépositaire. « Elle est, dit Rol-« lin, comme un trésor domestique et naturel où l'homme « met en sûreté des richesses sans nombre et d'un prix « infini. »

Les arts, les sciences, les langues, les littératures lui doivent tout : c'est elle qui fournit à l'histoire et aux sciences les faits ; aux langues les mots, à la littérature les belles

expressions, les beautés choisies, les modèles; à la sage conduite de la vie, des expériences.

Mais c'est surtout à l'orateur, que la mémoire est d'un secours admirable, soit qu'il récite par cœur, soit qu'il improvise son discours : dans l'un et l'autre cas, dans le dernier surtout, il lui faut la mémoire, la puissance des mots, des idées et des choses.

Sans une mémoire ordinaire, on n'est pas un homme : c'est l'imbécillité.

Sans une vaste mémoire, on n'est guère un homme de génie. On citerait peu de grandes intelligences qui n'aient été privilégiées de ce don : témoins Bossuet, Fénelon, Origène, saint Augustin, Thémistocle, Mithridate, Cyrus, Turenne.

Il y a plus de sens qu'on ne pense dans le peuple, lorsque, pour exprimer son admiration ou son dédain, il se borne à dire : *Il n'a pas de mémoire;* ou bien : *C'est un homme qui a une grande mémoire.*

C'est qu'en effet, la mémoire est la vraie force, la vraie richesse des autres facultés intellectuelles. Elles ne sont rien sans elle, sinon le tonneau des Danaïdes.

La mémoire est une faculté tout à la fois conquérante et conservatrice : c'est l'intelligence elle-même saisissant et conservant chaque chose.

Un homme qui n'oublierait rien, serait le premier des hommes. Un homme qui oublierait tout, ne serait plus rien.

L'oubli est une des plus grandes faiblesses de l'humanité. La mémoire, c'est le contraire de l'oubli.

L'oubli, c'est la mort de la science, de l'intelligence, de l'expérience, de la reconnaissance : car la science n'est qu'un souvenir conservé et ordonné : l'expérience n'est qu'un souvenir réfléchi; la reconnaissance, le souvenir du bienfait par le cœur : aussi la nomme-t-on la mémoire du cœur.

Le souvenir de la volonté, c'est la persévérance ; le souvenir de la bonne résolution prise par la volonté, c'est la vertu, c'est la force morale; le souvenir de la faute avec regret, c'est le repentir; avec ferme propos, c'est de plus le courage contre le mal pour le bien.

La mémoire, c'est donc toute richesse intellectuelle et morale, comme l'oubli en est la ruine, l'anéantissement, puisque ce qui est oublié n'est plus rien pour nous.

En un mot, c'est la mémoire qui supplée dans l'homme, plus ou moins, à l'immutabilité de l'intelligence.

Volà pourquoi je redis volontiers avec Quintilien : *Ingenii signum in parvis præcipuum, memoria est.*

J'ai presque achevé ce volume. Me sera-t-il permis de signaler, en finissant, un dernier obstacle apporté au succès des bonnes études, par certaines préoccupations, nées de la faiblesse de nos mœurs et de l'organisation encore trop imparfaite de l'instruction publique?

Il y a sans doute des préoccupations qu'il faut respecter chez les pères et mères, dans tout ce qui tient à l'Education de leurs enfants; mais il en est d'autres qui sont moins légitimes, et que nous ne partagerons jamais avec eux, ce sont celles de la vanité, celles de la frivolité, celles de l'intérêt. Quelques développements vont éclaircir ma pensée.

M. Saint-Marc Girardin se plaignait naguères « de la « mauvaise vanité des pères de famille, qui veulent que « leurs fils étudient le latin, parce que c'est l'étude du latin « qui semble donner le brevet d'homme bien élevé, et qui « en même temps, ne veulent pas qu'ils étudient beaucoup, « parce que, quand on sacrifie à la vanité seule, on s'ar- « range pour sacrifier le moins possible.

« Ce préjugé des pères de famille, ajoutait M. Saint-Marc « Girardin, est un des fléaux de l'Education. Il faut que les

« familles se décident; il faut qu'elles comprennent bien « que, quand elles veulent des études classiques, il faut les « vouloir tout entières ; qu'on ne peut pas en prendre une « partie et laisser le reste, et qu'il n'y a rien de si pitoyable « que de chercher dans ces études une satisfaction pour la « vanité, et de mettre son fils au collége par *decorum*, avec « l'arrière-pensée de l'y laisser le moins longtemps pos- « sible. Car rien n'est si mauvais que les études classiques, « quand elles sont faibles et chétives. Elles ne sont bonnes « que lorsqu'elles sont fortes ; elles ne vivent et ne fleuris- « sent qu'à une certaine hauteur. »

Il y a dans ces paroles un grand sens et un profond esprit d'observation.

J'ai vu et entendu dans ce genre des choses singulières, et pour y croire, il a fallu que je les visse et les entendisse : on me permettra de citer ici quelques-unes de mes expériences.

Un jour, devant moi, des parents, parlant de leur fils, ont dit à un préfet des études : *Nous ne tenons pas à ce qu'il soit fort dans ses classes, mais seulement à ce qu'il les fasse.*

Ce même préfet des études croyait flatter une mère en lui disant qu'on espérait faire de son fils un homme distingué, elle répondit : *Nous n'avons pas besoin qu'il devienne un homme distingué, son père n'est pas distingué, je ne le suis pas non plus, il est inutile qu'il le soit plus que nous : nous voulons qu'il soit bachelier !...*

Ce n'était point la femme d'un ouvrier, ou d'un fermier qui nous tenait ce langage : c'était une dame haut placée dans le monde.

J'ai vu quelque chose de plus fort. J'ai vu des parents retirer leur fils d'une maison d'éducation, parce que les études y étaient trop bonnes.

Cet enfant avait été mal élevé, mal instruit et surtout

pour le latin mal commencé; mais il y avait remède, car il était encore fort jeune; il ne manquait pas d'esprit et il avait du caractère.

Le préfet des études le plaça en cinquième : avec du travail il pouvait s'y soutenir et s'y élever peut-être vers la fin de l'année aux premiers rangs.

Ses parents ne l'entendirent pas de la sorte, et sa mère un jour vint trouver le préfet des études, et lui dit : Nous voulons que Justinien soit en quatrième; nous y tenons absolument.

— Madame, si vous y tenez absolument, c'est absolument possible; mais il y sera toujours le dernier.

— Nous ne voulons pas qu'il soit le dernier, répondit la mère avec vivacité.

—Mais, Madame, c'est inévitable en quatrième ; votre fils est très-faible ; les élèves de cette classe sont plus forts que lui et seront toujours avant lui.

Eh bien ! Monsieur, nous le retirerons, et nous chercherons *une pension*, où les études sont moins bonnes qu'ici, où il soit en quatrième, et où il ne soit pas des derniers.

Ce qui fut dit fut fait.

L'enfant eut des prix, en quatrième, dans la maison où on le plaça, et j'eus la satisfaction d'en lire le détail dans les journaux; car les succès de l'enfant, l'honneur des parents et la prospérité de la dite pension ne réclamaient rien moins que cette publicité.

Que dirai-je ici des préoccupations de la frivolité? Combien d'enfants n'ai-je pas vus, dont l'Education a complétement échoué, parce que des parents, — les mères surtout, — qui les *adoraient*, en ont voulu faire avant tout et pardessus tout des enfants *charmants*, des enfants sachant monter à cheval, dessiner, chanter, danser, etc., etc., sachant un peu de tout enfin, excepté toutefois penser, écrire, et gouverner leur vie.

C'est ainsi qu'un jour une dame dont le jeune fils était entré la veille au petit séminaire de Paris, me demande au parloir :

« Monsieur, me dit-elle, je suis Madame de ***; vous avez « reçu mon fils hier dans votre maison; son père tient à ce « qu'il fasse ses classes : je ne m'y oppose pas; mais ce que « je vous demande en grâce, c'est qu'il continue à jouer de « la flûte. Il joue déjà très-*gentiment*. Je vous demande « en grâce de regarder de près à ces leçons-là... vous m'ins- « pirez grande confiance : je compte sur votre bonté à cet « égard. Son père n'y tient pas, mais j'y tiens. »

Je n'achève pas cette histoire : je dirai seulement que cette bonne mère l'emporta, comme il arrive souvent, sur ce pauvre père ; et cet enfant, d'un nom connu et honoré, est devenu un très-grand jeune homme blond et maigre, qui a fait de très-mauvaises études, n'est pas même bachelier, et joue de la flûte.

Je cite là, je le dois avouer, les plus grandes singularités que j'aie rencontrées sur mon chemin, dans ma longue carrière d'instituteur, et je dois à la vérité de dire que de pareilles aberrations ne sont pas communes, chez des parents qui cherchent à placer leur fils dans une maison d'Education chrétienne.

Mais ce qui se rencontre trop souvent, ce qui est plus sérieux et n'est pas moins malheureux, ce sont les Educations tronquées, interrompues, pour les motifs d'intérêt les plus frivoles et les plus misérables.

Au risque de heurter bien des préjugés, je commence par déclarer hautement que tout motif, celui même d'entrer dans une école spéciale, est, à mes yeux, frivole et misérable, lorsqu'il s'agit de tronquer une Education et de l'interrompre brusquement dans son cours.

On parle de carrière, et on sacrifie tout à ce seul intérêt...., comme si la vie, cette vie humaine que l'Education

prépare, cette vie que l'Education fait bonne ou mauvaise, noble ou abjecte, heureuse ou malheureuse, n'était pas elle aussi une carrière!

Et toutefois, combien souvent il arrive de sacrifier ici la grande carrière à la petite!

C'est là, à mes yeux, un des plus grands malheurs possibles, malheur irréparable, malheur digne quelquefois d'être pleuré avec des larmes de sang, malheur que les parents pleureront les premiers; mais malheur surtout d'une amertume extraordinaire pour un digne instituteur: au moment de recueillir les fruits de son travail, il les voit tristement arracher de ses mains, ou plutôt périr sous ses yeux.

Longique perit labor irritus anni!

J'ai besoin de m'expliquer ici.

En toutes choses, ce qui importe, c'est de finir, de bien finir, et pour cela il ne faut pas finir avant le temps.

Mais nulle part cela n'est plus important que dans l'Education. Commencer trop tôt a de graves inconvénients; mais trop tôt finir en a de bien plus graves encore: c'est ne pas finir.

Et s'il est permis d'appliquer à de moindres intérêts, quoique si grands encore, la parole évangélique, je dirai qu'il n'y a d'entier, de sain, de sauf, que ce qui est conduit à bonne fin par la persévérance: *qui perseveraverit in finem, hic salvus erit.*

Oui: toute œuvre, après laquelle on ne peut pas dire: *Consummatum est*, n'est pas une œuvre. Le *consummatum* est seul fort, fécond, durable.

Et qu'on y prenne garde: les conséquences, ici, ne sont pas médiocres. Celui qui sort écolier imparfait de ses classes, reste souvent un homme imparfait. Au contraire, si son Education s'achève fortement, il est sauvé; pour toute sa

vie, il est un homme, *salvus erit :* c'est du moins le cas ordinaire.

Sans doute, l'arbre pourra être agité par les orages de la terre, quelques rameaux pourront en être détachés; mais si les racines d'une bonne Education ont été vives, entrelacées, profondes, il demeurera ferme et fort, là où on l'a planté.

J'en conclus, contre l'opinion de tant de parents égarés par les faux calculs de la vanité et de l'intérêt, que c'est surtout à la fin des études qu'il faut mettre du temps, se réserver, se ménager des années : car c'est alors qu'elles sont véritablement utiles et fructueuses.

Alors une année en vaut trois : c'est le temps de l'été : les derniers jours de cette belle saison suffisent à mûrir les blés et à assurer la récolte.

Que de jeunes gens n'ai-je pas vus, dont les premiers développements avaient été incertains et à peu près stériles, et dont les fruits ont été excellents, magnifiques même, après s'être fait désirer presque jusqu'à la dernière heure! Combien d'élèves ont attendu, pour donner tout ce qu'ils portaient en eux, leur rhétorique et leur philosophie, et ont surpassé alors tout à coup tous leurs condisciples!

Et c'est précisément leur rhétorique et leur philosophie qu'on ne veut plus qu'ils fassent!

Quant à moi, je compte à peu près pour rien toute Education qui s'achève sans rhétorique et sans philosophie. Il y a plus : telle Education sera privée de tous ses meilleurs fruits, si on ne lui donne pas deux années de rhétorique ou deux années de philosophie. Et voilà une des grandes raisons pour lesquelles je ne veux pas qu'on perde et gaspille, dans des études inutiles, les années de la première enfance. Voilà pourquoi je supprime la 10e, la 9e, la 8e et même la 7e, quand c'est possible, afin d'obtenir, plus tard, si je le puis, ces deux années de rhétorique, et même ces deux années de

philosophie, et de pouvoir ainsi former des hommes qui aient toute leur valeur.

On fait aujourd'hui tout le contraire : on oblige de pauvres enfants à passer trois ou quatre années dans des études sans profit et sans nom; et puis, quand ils arrivent à quinze ou seize ans, quands ils commencent à se développer heureusement, quand les fleurs de leur esprit commencent à s'épanouir et font espérer des fruits, c'est alors qu'on les arrache violemment au sol nourricier de l'Education. Combien de fois n'ai-je pas vu cela avec désespoir!

Mais déraciner l'arbre, le déraciner au moment même où il va fructifier, n'est-ce pas affreux? oui c'est le procédé sauvage!

Ce n'est pas seulement cueillir le fruit avant qu'il soit mûr : c'est couper l'arbre avec le fruit et ravager tout à plaisir.

Au point de vue intellectuel, religieux et moral, je ne sais rien de plus odieux, rien qui perce mon âme par des atteintes plus cruelles.

Et à quoi sacrifie-t-on ces grands intérêts de la jeunesse? Il faut bien le dire : à ce qui n'est qu'un simulacre, à un diplôme, à une feuille de parchemin qui n'a quelque valeur que lorsqu'elle constate réellement et sérieusement le résultat d'une forte Education.

On voit que je veux parler ici du baccalauréat.

Qui ne le sait? qui n'en a gémi? Pour le plus grand nombre des enfants confiés à l'Education publique, il n'est pas question de faire de bonnes études : il est question d'être reçu bachelier ; il n'est pas question d'apprendre à fond ce qu'il faut savoir, mais de répondre au questionnaire d'un programme. Il s'agit de savoir quelque chose pour un jour, pour un quart d'heure, pour un examen. Tout ce qui ne répond pas à la lettre précise du questionnaire officiel, est inutile à apprendre ; et il n'est pas rare d'entendre les

enfants, dont un professeur intelligent et zélé interrogera un instant le bon sens, au lieu de s'adresser uniquement à leur mémoire, lui répondre avec une tranquille assurance : *Mais, Monsieur, cela n'est pas dans le Manuel!* Et ils ont raison. A quoi servent, en effet, les livres et les plus savants professeurs? Le *Manuel* et le *Préparateur* suffisent à tout.

Ce qui leur importe n'est pas de faire acte d'intelligence et de savoir, mais de satisfaire à l'*exigé* du baccalauréat et d'emporter leur diplôme, dussent-ils rester toute leur vie des ignorants et des sots. Prendre pour cela le chemin le plus long, ne serait-ce pas une pure duperie? Avec plus de fatigue, avec le laborieux esclavage de quatre ou cinq années d'étude, peut-être n'auraient-ils pas plus de certitude de succès. N'est-il pas avéré que les chances de l'examen ont quelque ressemblance avec celles de la loterie? N'a-t-pas vu maintes fois la réussite dépendre du hasard des questions posées et de la disposition momentanée d'esprit et de corps de celui qui interroge et de celui qui répond? Le sort, contraire peut-être une ou deux fois, ne sera pas toujours implacable. Il y a d'ailleurs une certaine persistance à se présenter devant les juges, qui est une garantie aussi assurée du succès que le travail le plus opiniâtre. En un mot, la science ici ne suffit pas : il faut la chance : c'est comme au jeu : et tout le monde sait qu'on a vu refuser au baccalauréat un jeune homme qui avait eu le prix d'honneur au concours général des grands colléges de Paris, tandis qu'en revanche on reçoit chaque année des milliers de jeunes gens qui ne seraient pas de bons élèves de quatrième.

Pour moi, je n'hésite pas à dire et à redire énergiquement sur tout cela ma pensée : lorsque le baccalauréat n'est pas le fruit naturel d'une rhétorique et d'une philosophie bien faites, il est la perte de l'Éducation. Quand je vois ce programme obliger, bon gré, mal gré, des jeunes

gens à interrompre, à tronquer leurs plus belles études littéraires et philosophiques, pour repasser des nomenclatures sans fin, et se mettre dans la tête un *Manuel*, je ne sais exprimer l'horreur et le mépris que cela m'inspire.

Je le demande aux hommes de bonne foi, qui ont conservé de l'Éducation intellectuelle une notion quelconque : y eut-il jamais rien de plus contraire que cette effroyable surchage au développement spontané des puissances de l'esprit ; rien de plus contraire à ce caractère de simplicité et de sincérité, qui convient au premier âge de la vie, et qui seul facilite le libre épanouissement des facultés naturelles ?

Un prêtre admirable, M. l'abbé Poullet, enlevé trop tôt à l'Éducation de la jeunesse, a dit : *L'intelligence des enfants est un instrument délicat, dont il faut disposer harmonieusement toutes les parties, avec amour et respect.* Mais, pour suivre cette charmante image, ne doit-on pas dire que la grossière tyrannie d'un tel enseignement n'a pour effet que de fausser et de briser même les cordes de cette lyre, qui était destinée de Dieu à rendre des sons plus heureux et plus purs ?

N'est-ce pas là une barbarie ?

Et si on trouve que j'exagère en appelant ainsi les choses par leur nom, je citerai pour toute réponse les deux mots qu'en plein grand conseil j'ai entendu prononcer par un ancien ministre de l'instruction publique, pour caractériser tout cela : *Messieurs, c'est une extravagance.*

Il y a une autre violence faite à la jeunesse, une autre interruption des humanités également regrettable : je parle de celle qui est souvent amenée au milieu des études littéraires, dans l'intérêt des études scientifiques.

Je m'exprimerai à cet égard aussi franchement qu'à l'égard du baccalauréat.

Quand le vœu des parents s'accorde avec la vocation réelle de l'enfance, rien n'est plus légitime que d'appliquer, *au temps convenable*, un jeune homme à l'étude des sciences, et je serais le premier à blâmer l'instituteur qui voudrait faire, contre l'ordre de la nature, un littérateur de celui qui n'a que les facultés d'un mathématicien.

Mais quand un jeune homme, après avoir donné aux lettres les premières années de sa vie, y a réussi, quand son esprit, sous l'influence de la culture littéraire, promet d'heureux fruits pour l'avenir : rompre violemment le cours de son Éducation, le jeter, bon gré, mal gré, dans la sécheresse et la rigueur des études scientifiques, c'est un attentat à la liberté de l'intelligence humaine; c'est souvent une atteinte portée aux intérêts les plus sacrés de l'âme elle-même; c'est toujours un acte de barbarie, contre lequel, au nom de mon expérience et de mon amour pour la jeunesse, je n'aurai jamais de paroles assez sévères.



LIVRE VI

PLAN ET RÈGLEMENT DES ÉTUDES ET CLASSES GRAMMATICALES ET LITTÉRAIRES

I

Classe préparatoire au latin.

Je suppose que les enfants qui se présentent pour cette classe ont déjà, dans des cours élémentaires, appris la grammaire française, fait de l'analyse grammaticale, quelquefois même un peu d'analyse logique, et savent, par conséquent, lire, parler et écrire, même sous la dictée, assez correctement le français. Mais tout cela, à cet âge, est ordinairement bien défectueux, bien incomplet, bien fugitif : voilà pourquoi une classe préparatoire doit continuer, fortifier l'étude de la grammaire française et l'instruction primaire, avant que l'étude du latin et l'instruction secondaire commencent.

I

BUT DE LA CLASSE PRÉPARATOIRE AU LATIN

Le but de cette classe est donc :

1° Pendant les deux premiers trimestres, de faire avancer

les enfants dans l'étude du français : de fortifier et d'affermir en eux cette première connaissance, indispensable à l'étude du latin, afin que la grammaire et la langue française aient toujours l'avance convenable sur la grammaire et la langue latine : ce qui est tout à fait nécessaire et doit s'observer constamment, la première de ces deux grammaires étant la clef de l'autre.

2° Puis, au troisième trimestre, tout en leur faisant continuer le français, d'enseigner aux enfants les premiers et les plus simples éléments du latin, de telle sorte :

Qu'à la fin de l'année, ils connaissent les diverses espèces de mots latins, les différentes formes *régulières* des noms, des adjectifs, des pronoms et des verbes ;

Sachent les premières et plus simples règles de la syntaxe latine, telles qu'elles sont données *dans la première partie de la Grammaire de Lhomond ;*

Et soient initiés à la version du latin le plus facile à traduire.

II

AUTEURS A ÉTUDIER ET A EXPLIQUER

FRANÇAIS.
- 1° Grammaire française de Lhomond ;
- 2° Petit Dictionnaire français ;
- 3° Histoire sainte ;
- 4° Géographie ;
- 5° Fables de Fénelon et de Florian ;
- 6° Quelques morceaux choisis de Buffon ;

LATINS...
- 7° Grammaire latine de Lhomond, sans notes ni commentaires ;
- 8° *Epitome Historiæ sacræ*, avec son petit Dictionnaire.

III

MÉTHODE PRATIQUE

1° QUANT AU FRANÇAIS

1° Pendant les deux premiers trimestres, qui sont spécialement consacrés à l'étude du français, faire repasser avec soin et réciter de nouveau la petite *Grammaire française* de Lhomond tout entière;

Faire faire de fréquents exercices d'orthographe usuelle et grammaticale, par écrit et de vive voix : ces exercices devront être toujours préparés avec soin par le professeur, et bien gradués : rouler d'abord sur les noms, les adjectifs et les verbes; puis sur les règles et les difficultés des participes. Il faut aller très-lentement; ne passer à la règle suivante que quand la précédente est bien comprise et bien appliquée. A la fin, on pourra faire des dictées sans dire d'avance aux enfants sur quelles règles.

2° On doit faire aussi constamment des devoirs d'*analyse logique;* les sujets peuvent être pris dans les leçons apprises par cœur : — ces devoirs demandent un grand soin. Il faut que les enfants les fassent de manière à comprendre le rôle que joue chaque mot dans les différentes propositions. Pour cela, faire décomposer chaque phrase; demander quel en est *le sujet*, *le verbe*, *l'attribut;* quelles sont *les phrases principales* et *les phrases incidentes*, etc., etc.

Ce travail préparera bien les enfants à la décomposition des phrases latines et grecques, et à la connaissance de la construction du grec et du latin.

Il faut que, dans cette classe, le professeur enseigne la grammaire française de manière à donner aux élèves, à leur insu, les principes les plus simples de la grammaire générale.

Cela demande de la part du maître une attention très-

réfléchie et une véritable intelligence *des principes et du fond des langues.* Ce sont ces principes, bien entendus une fois et bien compris, que l'enfant appliquera ensuite, avec les modifications nécessaires, aux langues grecque et latine.

Un tel enseignement doit être aussi donné, et à plus forte raison, par les professeurs des classes plus élevées.

3° Fénelon, Florian, Buffon, l'histoire sainte, la géographie, appris par cœur, apprennent en même temps aux enfants une multitude de mots français, étendent leur vocabulaire et leurs petites connaissances, et varient heureusement la monotonie de l'enseignement grammatical.

Je connais un bon professeur qui exige aussi de ses enfants qu'ils sachent imperturbablement tous les noms des rois de France à la file, avec la date, et un grand événement du règne, s'il y en a eu, avec la date aussi.

2° QUANT AU LATIN

Le troisième trimestre est spécialement consacré à cette langue.

Pendant ce temps, et peut-être dès la fin du trimestre précédent *si les élèves en sont* PARFAITEMENT *capables :*

1° Faire apprendre par cœur les déclinaisons, les adjectifs, les pronoms, le verbe substantif, les verbes actifs *avec la formation des temps,* les verbes passifs, les verbes neutres et déponents, et le supplément aux adjectifs.

Les divers suppléments des noms et des verbes *irréguliers* ne doivent pas encore être mis sous les yeux des enfants : ces *irrégularités* jetteraient l'incertitude dans leur esprit et troubleraient toute leur petite science.

Pour intéresser les élèves et leur adoucir l'aridité de ces premiers éléments, le professeur aura soin d'entrecouper cette étude d'exercices écrits, fort nombreux et très méthodiques, sur les diverses formes des noms d'abord, puis des

adjectifs, puis des verbes : la formation des temps surtout demande une étude sérieuse.

En toutes choses, le professeur ne saurait trop se persuader qu'il faut aller très-lentement et revenir constamment sur les mêmes difficultés, pour les mieux éclaircir, sur les mêmes points, pour les mieux enseigner et les inculquer *définitivement* aux enfants.

Et qu'on ne s'y trompe pas, ce premier travail n'est pas d'une médiocre importance : c'est tout pour l'avenir. Nous l'avons démontré.

Le cours préparatoire dont nous nous occupons, s'il est bien fait, et si les enfants travaillent, doit les familiariser tellement avec les déclinaisons et les conjugaisons, qu'à la fin de l'année ils reconnaissent immédiatement à sa *terminaison* un mot latin : cela fait, ils pourront marcher et faire de rapides progrès.

2° Il faut faire apprendre aux élèves les premières règles de la syntaxe, *telles qu'elles sont données dans la première partie de la* Grammaire de Lhomond ; ensuite leur faire faire de petits thèmes très-simples d'abord, puis un peu plus compliqués sur chacune de ces règles.

Comme j'ai déjà eu occasion de le dire, ce ne sont pas précisément des thèmes, mais de petits exercices écrits, et de vive voix, sur les noms, sur chaque déclinaison d'abord bien distincte l'une de l'autre, puis, sur toutes les déclinaisons réunies, sur les adjectifs, les verbes (actifs, passifs, neutres et déponents), etc., enfin, sur les comparatifs et superlatifs.

Le *Petit Élève* de Lhomond peut être, sous ce rapport, d'un grand secours. Les enfants apprendront alors promptement, et presque sans s'apercevoir du travail, une multitude de mots latins et tout le commencement de la syntaxe: *Ludovicus rex, Liber Petri, Deus sanctus, Pater et filius boni, Pater et mater boni, Ego audio, Petrus et Paulus ludunt,*

et même *Ego et tu valemus*. Pour ces exercices, il ne faut pas d'ailleurs aux enfants d'autre dictionnaire que le *Petit Elève* de Lhomond et la *Grammaire*.

Il faut corriger parfaitement ces petits thèmes en classe; et, comme il s'y rencontrera toujours un certain nombre de fautes, il faut faire faire aux enfants, immédiatement et de vive voix, de nouveaux exercices sur les règles qui ont été moins comprises et moins bien appliquées.

Ce qu'il faut surtout bien enseigner ici à chaque enfant, c'est *la manière de s'y prendre* : c'est que, quand il a un thème à faire, il doit, avant tout, lire sa phrase, puis reconnaître quelle règle il y a là à observer, revoir cette règle dans sa grammaire, et l'appliquer, en cherchant chaque mot avec toute l'attention dont il est capable.

Le professeur doit être, dès le début, très-sévère pour les *barbarismes*, lesquels viennent toujours de la paresse et de l'inattention. Les barbarismes doivent être inscrits sur le tableau ou sur le livre d'*ignominie*, en gros caractères, par l'enfant lui-même.

3° Lorsque les enfants auront appris parfaitement les noms, les adjectifs, les pronoms et les verbes réguliers, les comparatifs et les superlatifs, il faut leur faire traduire les premiers chapitres de l'*Epitome Historiæ sacræ*, à titre de récompense.

Pas d'autre dictionnaire que celui qui est à la fin de l'*Epitome*, lequel leur épargne le soin, à peu près impossible pour eux, de chercher et de trouver les mots dans un grand dictionnaire.

Il faut avoir soin de demander par écrit le *mot à mot*, le bon français et l'analyse grammaticale de chaque mot.

Ces petites versions ne peuvent commencer que quand les élèves ont appris parfaitement les déclinaisons et les conjugaisons, après qu'ils auront déjà acquis une certaine

connaissance des mots, et qu'ils pourront les trouver sans peine dans leur petit dictionnaire.

Leur faire commencer plus tôt la traduction des auteurs, c'est leur donner des peines infinies et inutiles, ou les exposer à *deviner* sans travail sérieux : rien n'est pire.

Comment veut-on, par exemple, qu'un enfant, qui ne sait pas ce que c'est qu'un *verbe latin*, trouve *misisset*, *fecerat*, *tulisse*, et en ait une idée intelligente? — C'est le dégoûter à l'avance et à jamais.

4° Quant à l'*explication*, elle doit être la plus simple, la plus littérale, la plus grammaticale possible.

On prendra un soin particulier pour faire faire à l'élève l'analyse grammaticale de chaque mot[1].

Il ne faut pas tarder non plus à faire indiquer par les enfants les règles appliquées dans leur auteur[2].

Ils devront dire tout cela d'*eux-mêmes sans qu'on le leur demande. C'est par là qu'ils* SAURONT *le fond des choses* ET FERONT VOIR QU'ILS LE SAVENT.

IV

OBSERVATIONS

1° Apprendre beaucoup les grammaires : c'est le capital. — Les leçons de grammaire ne doivent pas être longues, mais parfaitement sues : en donner peu, mais exiger le *mot à mot* rigoureux. — Toutes les leçons doivent être récitées *haut*, très-*posément*, LITTÉRALEMENT, et, quand il y a lieu,

[1] Il faut tenir à ce que cette analyse soit précise et complète, V. gr : DEUM, subs. prop. masc., acc. sing. *Deus, Dei*, 2e déclin. ROGARET, 3e pers. sing., imparf. du subj. du verb. actif *Rogo, as, avi, atum, are*, 1re conjug.

[2] Par exemple, s'ils ont à traduire *Deus creavit solem*, ils devront dire : SOLEM, subs. prop. masc., acc. sing. de *Sol, solis*, 3e décl., gouverné à l'acc. par *creavit*, verbe actif, RÈGLE : *Amo Deum*.

avec le ton convenable, dont les jeunes enfants sont ordinairement très-capables.

Il faut expliquer en classe, avec le plus de détails et de soin possible, les leçons de grammaire qui doivent être récitées à la classe suivante; s'assurer par des questions que les enfants ont bien compris; redemander l'explication du sens en faisant réciter; récompenser toute réflexion intelligente, au moins par éloge.

Même observation pour les leçons d'auteurs ou de fables. — Les leçons d'auteur latin ne doivent se donner que dans les dernières semaines de l'année, et quand l'auteur a été bien expliqué et bien compris antérieurement.

2° Exiger que les *cahiers* soient réglés, très-propres, très-soignés. — Il faut être aussi très-sévère pour la propreté des *copies*, que les enfants remettent de chacun de leurs devoirs. Exiger une écriture bien lisible, — point d'anglaise, — une bonne écriture posée et fournie, — les lettres bien formées, les mots bien séparés les uns des autres, des marges pour les corrections.

3° Il est quelquefois très-utile de leur faire corriger leurs fautes les uns par les autres : cela soutient leur attention et excite leur émulation.

Le cours préparatoire, BIEN FAIT, peut, à l'aide d'un petit travail pendant les vacances, mettre, chaque année, sur vingt enfants, par exemple, dix au moins en état d'entrer en Sixième, et les autres en Septième.

4° J'achève par l'observation la plus importante :

Dans cette classe, et même dans la classe suivante, les enfants ne savent guère encore travailler seuls : il faut le leur apprendre et les y accoutumer.

Le temps de la classe est consacré à *préparer* le travail que les élèves doivent faire à l'étude, et à *corriger* celui qu'ils ont apporté : mais cette *préparation* et cette *correction* demandent un grand soin de la part du professeur.

Pendant la classe, il faut des exercices courts, dont la variété délasse les enfants. Les récitations déclamées et même dialoguées, de fables, d'histoires, les intéressent beaucoup.

Pendant les longues études, il faut que le professeur aille les voir, visite leurs cahiers, les encourage; il faut surtout varier leur travail : l'histoire, la géographie, les leçons d'écriture peuvent y aider.

Il importe beaucoup que ces enfants, si jeunes encore, ne soient pas jetés et comme perdus, dans une grande salle d'étude, avec d'autres enfants plus avancés en âge. Il faut les faire travailler dans une salle à part, avec le secours constant d'un maître attentif : C'EST UNE SORTE DE CLASSE CONTINUELLE QU'IL FAUT LEUR FAIRE. Ce maître doit aller fréquemment de l'un à l'autre, examiner ce que chacun fait, lui dire au besoin le sens et l'orthographe d'un mot : par exemple, un enfant perdra une heure à chercher dans son dictionnaire, *habile* par un *a* : il faut lui dire que ce mot commence par un *h*.

L'inspection des plumes, crayons et cahiers est toujours nécessaire : les bons maîtres n'y manquent jamais.

C'est un peu une vie en famille qu'il faut là à ces petits enfants : autrement ils s'ennuient, et ne font rien.

Lorsque le président d'étude est parfaitement content d'eux, il peut leur conter une histoire, ou leur faire faire à haute voix une lecture amusante. Il pourrait même leur permettre de causer cinq minutes sans quitter leur place.

Rien ne va moins à ces petits enfants que l'immobilité passive : pendant la classe, il leur faut beaucoup d'activité et d'exercices; des exercices de vive voix, sur chaque leçon, des exercices par écrit, des dictées; enfin surtout beaucoup d'exercices au tableau.

J'ai connu une classe, présidée par un professeur intelligent, dont les murs étaient littéralement tapissés de tableaux

noirs : chaque élève avait le sien, et tous y écrivaient les exercices de déclinaisons, de conjugaisons, d'orthographe, d'analyse, etc... Le travail terminé, le maître corrigeait à haute voix : chacun suivait sur son petit tableau, la craie à la main, marquait les fautes, et opérait les changements nécessaires. Le maître venait ensuite, donnait à chaque tableau un dernier coup d'œil, faisait une dernière correction, et dictait le nombre de bons points obtenus par chacun : les bons points *additionnés*, *soustraits* ou *multipliés*, toujours sur le tableau, donnaient lieu aux *additions*, *soustractions* et *multiplications* les plus intéressantes pour ces enfants, et toute cette petite jeunesse était enchantée.

Il y avait là une activité constante et une incroyable émulation : tout travaillait chez eux, non-seulement l'esprit, la mémoire, le cœur, mais les yeux, les oreilles, la langue, les mains et les pieds ; et le temps de la classe s'écoulait avec une rapidité si agréable, que ces enfants, lorsque la cloche les appelait en récréation, en témoignaient quelquefois, non leur peine, mais leur étonnement : tant le travail avait passé vite !

II

Classe de septième.

I

BUT DE LA CLASSE

L'objet de la classe de Septième est :

1° De fortifier dans les enfants la connaissance du français ;

2° Après leur avoir fait bien repasser et achever l'étude des premiers éléments du latin, de leur faire commencer l'étude de la syntaxe latine (jusqu'à la syntaxe des *pronoms*).

Il est inutile de redire que cette classe n'est qu'une *concession* faite au retard ou à la négligence des premières études, à la lenteur naturelle de certains esprits, etc., et que les enfants doués d'une bonne intelligence ordinaire, peuvent entrer d'emblée en Sixième, pourvu qu'ils aient reçu une solide instruction primaire, et étudié avec soin les premiers éléments du latin pendant quelques mois.

II

AUTEURS A ÉTUDIER ET A EXPLIQUER

FRANÇAIS.
- 1° Grammaire française de Lhomond tout entière de nouveau ;
- 2° Fables de Florian et de Fénelon ;
- 3° Morceaux choisis de Buffon ;
- 4° Histoire ancienne ;
- 5° Géographie ;
- 6° Grand Dictionnaire français-latin ;

LATINS . .
- 7° Grammaire latine de Lhomond : première partie, et deuxième jusqu'à la syntaxe des pronoms ;
- 8° *Epitome Historiæ sacræ ;*
- 9° *Epitome Historiæ græcæ ;*
- 10° Racines latines.

III

MÉTHODE PRATIQUE

1° POUR LE FRANÇAIS

Commencer l'année par revoir les règles les plus difficiles de la syntaxe, de l'orthographe et de l'analyse soit grammaticale, soit logique.

Réciter encore une fois la grammaire française tout entière, avec des exercices d'application faits de vive voix et au tableau.

Faire faire, au moins *deux fois* chaque semaine, des devoirs écrits d'orthographe, roulant spécialement sur toutes les règles et les difficultés des participes.

Il est bon, les jours de composition en orthographe, de joindre à la dictée ordinaire quelques exercices grammaticaux écrits. Beaucoup d'enfants perdent leur temps, faute de cette précaution.

Dans tous les devoirs, dictées, versions et autres, le professeur devra se montrer très-sévère sur toutes les fautes d'orthographe, sur l'omission des accents, des points, des virgules, des lettres majuscules.

A la fin de l'année, la grammaire française doit être sue dans la perfection, et aucune faute d'orthographe ne doit être tolérée, même dans les devoirs difficiles.

On compose encore toute l'année dans cette faculté.

2° POUR LE LATIN

1° Faire apprendre de nouveau et réciter *imperturbablement* la première partie de la grammaire latine déjà apprise, et l'achever : ne pas se lasser de faire répéter toute l'année, concurremment avec la syntaxe, les déclinaisons, les adjectifs et les règles sur la formation des comparatifs et des superlatifs.

Insister très-particulièrement sur les verbes et *sur la formation des temps*, que les enfants ne savent jamais assez, ce qui leur fait faire longtemps une multitude de fautes grossières ; insister beaucoup sur les temps *primitifs* de chaque verbe, sur les mots *composés* et *dérivés*.

Les noms et les verbes irréguliers demandent une application très-particulière.

En Septième, il importe de faire apprendre chaque sup-

plément immédiatement après l'espèce de mots à laquelle il appartient, et qu'il complète.

2° Faire apprendre mot à mot, rigoureusement, la syntaxe latine, jusqu'à la syntaxe des *pronoms*, n'en donnant que fort peu à la fois, mais se montrant très-sévère pour la parfaite récitation ;

S'assurer, par des exercices de vive voix et au tableau, que les enfants ont bien compris les règles.

3° Donner des thèmes latins *bien gradués, bien méthodiques*, très-simples d'abord, puis plus compliqués et plus difficiles sur les règles de la syntaxe, à mesure qu'on les apprend, et revenir constamment sur ces règles, jusqu'à ce qu'elles soient parfaitement comprises et parfaitement appliquées ;

Faire précéder chacun de ces thèmes de l'explication très-claire des règles sur lesquelles ils roulent, et d'exercices de vive voix ;

Donner de temps en temps des thèmes de récapitulation, qui doivent être des morceaux suivis et non des phrases détachées, afin que la règle soit moins apparente et le devoir plus intéressant tout à la fois et plus difficile : cela surtout à la fin de l'année.

4° Ne jamais manquer, dans l'explication des auteurs, de demander aux enfants quelles règles de la syntaxe sont appliquées dans ce qu'ils viennent de traduire, et le leur faire quelquefois écrire.

5° Exiger des enfants non-seulement la rigoureuse *application des règles*, mais l'exacte *propriété des mots*. Dès la Septième, il faut tendre à la perfection sous ce rapport : j'en ai dit la raison essentielle. Mais un professeur de Septième appuie sur les règles parce qu'il les sait, et il appuie moins sur la propriété de mots, parce qu'il la sait moins. — Cela s'acquiert par la lecture attentive des bons auteurs, par la lecture des bons dictionnaires. — Noël lui-même dit déjà

beaucoup. — On peut avoir recours au *Facciolati*, aux synonymes latins de Gardin-Duménil. — Le mieux, c'est de faire soi-même le corrigé des thèmes qu'on donne aux enfants, et de se rendre un compte rigoureux de chacun des mots qu'on emploie. Que MM. les professeurs n'aient pas honte de ce travail : il est toujours honorable d'apprendre ce qu'on ne sait pas bien et que l'on doit savoir.

Je me souviens d'un professeur de Septième du petit séminaire de Paris, auquel ses élèves, aujourd'hui très-forts humanistes, doivent beaucoup sous ce rapport. L'un d'entre eux me disait il n'y a pas longtemps : « C'est dans la classe « de M.*** que j'ai appris à écrire la langue latine. Il exi- « geait, dans ses thèmes sur les règles de la syntaxe, une « si exacte propriété des termes, que, dès lors, les vrais « fondements de la science du latin étaient posés dans nos « esprits. Le reste ensuite a été tout seul. »

6° S'appliquer spécialement, dans l'explication des auteurs à montrer aux enfants quelles sont les règles de la construction latine, et comment les phrases incidentes doivent être distinguées des phrases principales : leur faire bien comprendre la liaison qu'ont entre elles les diverses espèces de mots qui composent la phrase.

7° Il est bon d'exercer de bonne heure les enfants à écrire le latin sous la dictée. Quelques *versions* bien graduées, bien dictées, de petites histoires bien choisies, les intéressent vivement, et j'ai toujours vu les enfants intelligents s'efforcer de faire, ce jour-là, un bon devoir pour le cahier d'honneur.

8° Il faut classer les exercices de manière que l'élève, familiarisé avec l'un d'eux, passe sans peine au suivant ; qu'une règle bien comprise le mette sur la voie d'en comprendre une autre. Chaque pas qu'il fait ainsi, l'encourage et le convainc de ses propres forces, lui fait acquérir et posséder les choses par lui-même.

IV

OBSERVATIONS IMPORTANTES, DONT IL FAUDRA BIEN TENIR COMPTE AUSSI DANS LES CLASSES SUIVANTES

1° LEÇONS

Expliquer encore avec soin les leçons qui doivent être récitées à la classe suivante, quelles qu'elles soient : insister beaucoup sur les grammaires ; les faire réciter littéralement et sans faute, spécialement les noms et les verbes irréguliers de la grammaire latine et la formation des temps.

En fait de latin surtout, ne donner à apprendre de mémoire que ce qui a été bien expliqué en classe.

2° EXPLICATION

Il faut qu'elle soit très-littérale.

Observer quatre choses :

1° Faire *bien lire*, gravement, avec les pauses convenables, les phrases de l'auteur ; 2° puis faire relire, dans l'ordre le plus exact de la plus rigoureuse construction grammaticale ; 3° faire expliquer, *mot à mot, locution par locution*, de la manière la plus précise ; 4° après cette explication, demander le *bon français*, un français au moins clair et corret, ce qui n'est possible, *même en Rhétorique*, et à plus forte raison en Septième, que si le français a été bien préparé ; 5° à ces quatre choses nécessaires pour toute bonne explication, ajouter des remarques et des interrogations sur les formes irrégulières ou rares, sur l'analyse des mots, des verbes, sur la valeur de certains termes, sur les mots composés et dérivés, etc.

3° DEVOIRS

Ces devoirs doivent être faits sur cahier et sur copie. Le cahier, qui est le brouillon, reste à l'élève ; la copie, qui est

le relevé, doit avoir été très-soignée et est remise à M. le professeur.

Il ne faut jamais permettre aux enfants de commencer leur devoir par la copie. — Les analyses grammaticales seules peuvent ne se faire que sur la copie.

Le professeur donne toujours le corrigé.

Joindre à la correction des devoirs, à la récitation des leçons, à l'explication des auteurs, des questions sur les détails historiques, géographiques et anecdotiques qui se rencontrent : cela est indispensable pour l'intelligence réelle des choses et rompt d'ailleurs, par une variété intéressante, la monotonie nécessaire de l'enseignement.

4° CAHIERS DE CORRIGÉ

Y tenir singulièrement : exiger qu'ils soient parfaitement propres. J'ai toujours vu que les bons élèves mettaient tous leurs efforts, leur goût, leur passion même, à bien tenir leurs cahiers de *corrigé*.

Le professeur pourrait quelquefois faire dicter les corrigés des thèmes et des versions par ses élèves ; une phrase par l'un, une phrase par l'autre, pendant et après la correction du devoir. L'ensemble du corrigé ne sera pas toujours aussi bon que si le professeur avait dicté seul ; mais les élèves auront été attentifs, ils auront réfléchi, ils auront gravé sérieusement les règles du devoir dans leur esprit ; et, après tout, on comprend que des corrigés de Septième peuvent ne pas être des modèles de perfection.

Quant aux explications, le bon français, corrigé, ne se dicte pas toujours : le professeur peut le donner à haute voix, assez lentement, après chaque phrase expliquée : les élèves prennent des notes, pendant que le professeur parle, rédigent le tout dans un cahier à part et l'apprennent pour l'examen.

Quand il y a dans une classe deux auteurs, je croirais utile

que le professeur dictât le bon français de l'un, et qu'il laissât celui de l'autre à faire aux élèves, en la manière que je viens d'indiquer.

Les élèves auraient d'une part un bon modèle de traduction, et de l'autre feraient par eux-mêmes plus d'efforts pour bien traduire : par là aussi ils feraient plus de progrès *et on verrait mieux ce qu'ils peuvent.*

5° CAHIERS D'HONNEUR

Dès cette classe, et même dès la classe précédente, il faut un cahier d'*honneur*, magnifiquement relié et doré sur tranche, destiné à recueillir les meilleurs devoirs des élèves. C'est un des plus puissants moyens d'émulation.

Tous les cahiers de corrigé et les cahiers d'honneur doivent toujours être présentés à chaque examen.

III

Classe de sixième.

I

BUT DE CETTE CLASSE

Le but de la classe de Sixième est :

1° D'achever et de compléter l'étude de la grammaire française ;

2° De donner aux enfants une connaissance exacte du latin. — Pour cela, il faut les rompre à toutes les règles de la syntaxe, puis leur faire étudier les règles de la méthode jusqu'au chapitre IVe des *Adverbes*, ou au moins jusqu'à *tel que... telle que...*, et enfin leur apprendre à bien choisir le mot propre et à écrire régulièrement une phrase latine. — La sixième est par excellence la classe de la grammaire latine, la classe des règles.

3° De faire entrer les enfants dans la connaissance de la langue grecque ; — pour cela, il faut, au second trimestre, leur faire étudier dans la grammaire les éléments et toute la première partie, en sorte qu'à la fin ils reconnaissent et distinguent immédiatement un mot d'un autre à sa terminaison : puis, au dernier trimestre, commencer à leur faire étudier les règles de la syntaxe.

II

AUTEURS A ÉTUDIER ET A EXPLIQUER

Français.

1° Grammaire française de Lhomond ;
2° Fables de Fénelon, de Florian : Buffon ;
3° Fables choisies de La Fontaine (1er et 2e liv.) [1] ;
4° *Histoire romaine ;*

Latins.

5° *Grammaire latine de Lhomond* (texte pur). Le professeur peut avoir utilement celle de Villemereux ;
6° *Racines latine ;*
7° *Epitome Historiæ græcæ* (premier trimestre) ;
8° *De viris ;*
9° *Cornelius Nepos ; Phèdre* (troisième trimestre) ;
10° *Selectæ e profanis* (première partie) ;

Grecs.

11° *Grammaire grecque*, de Chabert. (MM. les professeurs peuvent se servir utilement de Burnouf, de Romain Cornut, etc.) ;
12° *Racines grecques* (deuxième et troisième trimestres) ;
13° *Epitome Historiæ sacræ*, de M. Depoisier ;
14° Les *Fables d'Esope*, ou le *Coq de Lucien ;*
15° Les *Actes des Apôtres*, ou les *Extraits bibliques* de H. Congnet.
16° Grands Dictionnaires français-latin, latin-français, et au troisième trimestre, grec-français.

[1] Il serait dangereux de mettre entre les mains des enfants le recueil complet des fables de La Fontaine. Cette observation est importante et s'applique à d'autres auteurs, dont il ne faut donner dans les classes que des extraits bien choisis.

III

MÉTHODE A SUIVRE

1° POUR LE FRANÇAIS

1° Faire apprendre et réciter une dernière fois imperturbablement la grammaire française de Lhomond, *de manière à ce que les élèves ne l'oublient jamais*, et *puissent* même, au besoin, dans la suite, *la réciter sans l'apprendre de nouveau.*

Il faut que les formules, les définitions, les termes de cette grammaire, deviennent comme une propriété inaliénable de leur mémoire et de leur intelligence.

2° Faire faire des exercices d'orthographe par écrit ou de vive voix et au tableau, sur les règles et les difficultés les plus épineuses de la grammaire ; et toujours sur les participes, avec raisons, de vive voix ou par écrit, de l'accord ou du non-accord, etc. Il faut insister aussi très-particulièrement sur les règles de *tout*, de *même*, de *quelque*, etc., etc.

3° On compose encore toute l'année en analyse logique.

2° POUR LE LATIN

1° Faire repasser très-attentivement toute la syntaxe et étudier à fond une partie de la méthode (jusqu'au chapitre IVe, des *Adverbes*, ou au moins jusqu'à *tel que... telle que...*)

Les premiers éléments ne sont plus l'objet d'une leçon spéciale : mais un professeur sensé ne manquera pas de les faire réciter toute l'année encore, surtout les *déclinaisons* et les *conjugaisons* irrégulières, et les règles pour la formation des temps.

Depuis la Sixième jusqu'à la Troisième, il faut que les élèves soient toujours prêts à réciter les deux premières parties de la grammaire latine. — Il faut sans cesse revenir sur ce qui ne doit jamais être oublié.

2° Pendant le deuxième trimestre, le professeur devra distinguer dans les thèmes de règles qu'il dictera, deux parties : dont l'une roulera sur les règles de la *syntaxe*, de manière à la repasser tout entière trois ou quatre fois dans l'année.

Et l'autre roulera sur les règles de la *méthode*.

Il faudra, quant à la méthode, avancer très-lentement, bien expliquer chaque règle, surtout celle du *que* retranché, du *son*, *sa*, *ses*, etc., et s'arrêter là, au besoin.

Le professeur le plus habile devra s'estimer heureux, si les élèves arrivent, à la fin de l'année, au chapitre IVe, des *Adverbes*, et comprennent bien les règles qui précèdent.

3° Ne pas seulement corriger dans les devoirs des élèves les *solécismes et les barbarismes*, mais faire remarquer et bien expliquer l'impropriété des termes, l'inconvenance des tours ; et compter comme fautes, dans les compositions les mots impropres, les tours vicieux.

Faire remarquer les expressions et les meilleurs tours latins qu'offrent les auteurs ; indiquer comment certains gallicismes se traduisent en latin. Ceci préparera l'étude des dernières pages de la grammaire latine pour l'année suivante.

4° Demander que les élèves aient avec eux et apportent en classe, dès le deuxième trimestre, un cahier dit *d'expressions et de tournures latines*, divisé par ordre alphabétique, et sur lequel les plus belles expressions latines seront transcrites, même durant la classe et sous les yeux du maître.

5° Au troisième trimestre, donner aux élèves, une fois par semaine, un thème dit *d'élégance et d'imitation*, bien préparé à l'avance, et dans lequel le professeur offrira l'occasion aux enfants de placer les expressions et tournures latines remarquées et transcrites récemment dans le cahier *ad hoc* : promettre une récompense spéciale aux deux ou trois enfants qui feront mieux ce devoir, les citer aux NOTES, etc., etc.

6° Lorsqu'on dicte une version, ne pas dicter plus d'un mot à la fois ; bien prononcer et faire même, au besoin, ÉPELER par un enfant les mots plus importants et plus difficiles.

7° En Sixième surtout, les thèmes, et principalement les thèmes de règles, sont un exercice fondamental :

Sept thèmes par semaines, toujours gradués, afin que par un long exercice, une forte habitude et même par une espèce de routine, l'élève soit entièrement brisé sur tous les principes du rudiment.

Chaque jour on lui donnera donc un thème sur les règles qui auront été l'objet de la leçon : le samedi ou le lundi, on en fera un ou deux en forme de récapitulation, sur toutes les règles qui auront été vues pendant la semaine. Ces thèmes doivent être des morceaux suivis, afin que la règle soit moins apparente et que le thème ait plus d'intérêt. A la fin de chaque trimestre, on consacrera trois semaines ou quinze jours à des thèmes où l'on entremêlera toutes les règles étudiées durant le trimestre. Le dernier mois du troisième trimestre, consacré à tout repasser, achèvera d'affermir l'élève par des devoirs, où l'on aura soin de faire entrer toutes les règles déjà vues de la grammaire, avec le plus d'art, et même avec le plus de confusion possible. On défendra *absolument* à l'élève d'éluder la règle par une périphrase ou par une autre tournure.

Je ferai observer que dans ces thèmes de *récapitulation*, où l'on cherche à entasser un grand nombre de règles, il faut éviter les phrases bizarres, je dirai même le langage quelquefois barbare, les tours forcés, après lesquels courent certains professeurs, et qui font qu'un thème ressemble à un filet jeté sur la tête de l'élève pour l'étourdir et pour l'empêcher de voir clair et de se reconnaître.

La marche que je viens d'indiquer ne paraît ni trop difficile ni trop rapide ; cependant, si l'élève ne pouvait pas la

suivre, *il vaudrait mieux rester en arrière* avec lui et ne pas voir tant de choses, que de lui faire franchir des difficultés qui n'auraient pas été aplanies devant lui, et qui l'arrêteraient peut-être pour toujours.

3° POUR LE GREC

1° Apprendre aux enfants à lire le grec en cousacrant à cet exercice quelques moments de la classe du soir, pendant les quinze derniers jours du premier trimestre. Cet exercice préliminaire est capital; on trouve assez souvent des enfants qui font du grec depuis six mois et qui ne le lisent que très-difficilement et très-mal.

2° Faire apprendre aux enfants, pendant le second trimestre, les déclinaisons régulières puis les adjectifs, puis les règles des comparatifs et superlatifs, puis les verbes réguliers. Ne pas insister d'abord sur les déclinaisons des noms attiques et des noms ou adjectifs irréguliers et contractes. On y reviendrait à l'occasion des verbes contractes.

3° Pour graver les principes dans la mémoire des enfants (ce qui est de la plus haute importance), leur faire faire, dès lors, de petits devoirs sur la grammaire grecque, analogues à ceux qui auront été faits, l'année précédente, sur la grammaire latine : surtout de nombreux exercices sur les déclinaisons, conjugaisons, etc.

4° Pendant les deux derniers trimestres, rompre surtout les enfants aux conjugaisons, C'EST CAPITAL ; leur faire apprendre la formation des temps, des futurs et aoristes seconds, etc.

Si, à la fin de l'année, l'élève de Sixième était rompu sur le verbe, de manière à *reconnaître* de suite une personne, un temps, un mode, une voix, tout serait gagné.

Après les déclinaisons et conjugaisons apprises, leur dicter de petites phrases grecques et leur demander la nature,

l'espèce de chaque mot. Ils doivent les *reconnaître* tous immédiatement et dire ce qu'ils sont.

J'ai connu un professeur qui, pour forcer ses élèves à savoir leur temps grecs et la vraie signification des mots, les gardait après la dictée de la composition, une demi-heure, et séance tenante, leur dictait quinze verbes français, à divers temps, à traduire en grec, donnant seulement l'infinitif et le présent indicatif, — sans dictionnaire, — mots vu en classe depuis quinze jours, et tout cela comptait pour la composition.

5° Ne leur donner à traduire un auteur et des versions grecques à faire qu'au troisième trimestre, ou à la fin du deuxième, et après seulement qu'ils auront parfaitement vu les noms et les verbes. Ces versions devront être courtes, et, comme pour le latin, les enfants devront en faire, de vive voix et par écrit, le mot à mot, le bon français, et l'analyse : les interroger fréquemment sur les formes moins usitées des mots.

6° En même temps, leur faire faire quelques petits thèmes grecs, selon la méthode indiquée précédemment pour les premiers petits thèmes latins; les habituer à prendre aux auteurs leurs tournures; les obliger à redire en grec, de vive voix, des phrases d'une version qu'on viendrait de traduire en français.

7° Leur demander toujours la racine des mots : leur apprendre ainsi à se servir du livre des racines grecques, qu'ils apprennent par cœur. — Tant qu'on n'a pas vu en quelque sorte les racines grecques *en action*, on a beau apprendre les vers de Lancelot, on ne sait pas s'en servir.

Ce petit volume des racines grecques doit s'apprendre, tout entier, *imperturbablement*, en Sixième et en Cinquième. Un professeur de Sixième qui sait s'y prendre et mettre de l'émulation dans sa classe décidera même ses meilleurs élèves à apprendre tout le volume pour le grand examen de

la fin d'année. J'ai vu cela : c'est un immense profit pour la suite.

A dater de la Cinquième, on repasse et on récite les racines grecques, dans toutes les classes, jusqu'en Rhétorique inclusivement, si le professeur le juge utile.

Afin que ces racines soient étudiées avec intelligence, on fixera l'attention des enfants sur le sens qu'elles ont en français, sur la nature du mot qui sert de racine, si c'est un nom, un verbe, etc., de quelle déclinaison, de quelle voix il est, etc.

8° Dans le commencement, les versions grecques peuvent être tirées des auteurs qu'on explique en classe. Il ne faudrait pas cependant que le professeur abusât de cette permission. La dictée de textes grecs, aussi bien que des textes latins, est plus importante que l'on ne pense. J'ai quelquefois entendu dire que cette dictée était une perte de temps, et qu'il serait bon de s'en affranchir. Je ne suis pas de cet avis. L'expérience m'a convaincu que les versions dictées ont un immense avantage, celui *de forcer l'enfant à réfléchir* tout d'abord sur *son devoir*, et à se rendre compte comme malgré lui, de ce qu'il a à faire. Quand les devoirs dictés n'auraient pas d'autres résultats, on ne devrait pas, assurément, compter pour perdu le temps qu'on y consacre. — Ils ont encore l'avantage de faire connaître aux élèves les plus beaux passages des auteurs qui ne sont pas entre leurs mains.

Lorsqu'il s'agit d'un texte grec, où les lettres doubles et les accents doivent être indiqués, il faut faire relire la dictée par un élève intelligent, très-bon lecteur, dont la voix soit pleine et sonore. Je dis *très-bon lecteur;* car il n'est pas question de transformer cet exercice, au détriment de toute une classe, en un cours de lecture et de prononciation à l'usage de ceux qui lisent mal.

9° JAMAIS ON N'IRA TROP LENTEMENT SUR TOUS LES COM-

MENCEMENTS DE LA LANGUE GRECQUE. — NE RIEN LAISSER DERRIÈRE SOI QUI N'AIT ÉTÉ DÉFINITIVEMENT COMPRIS ET RETENU.

IV

OBSERVATIONS

1° LEÇONS

Même méthode que dans les classes précédentes. Il est moins utile maintenant d'expliquer les leçons à l'avance; on le devra faire néanmoins quelquefois au besoin, et c'est encore nécessaire ici pour les grammaires: insister toujours sur les grammaires, les réciter littéralement, posément, très-distinctement.

2° EXPLICATION

Même méthode que pour les classes précédentes ; s'attacher plus particulièrement à la propriété de l'expression.

3° DEVOIRS

Les thèmes, en Sixième, peuvent commencer à joindre l'imitation des auteurs à l'application des règles : pour cela donner de temps en temps des thèmes *d'imitation*, bien préparés sur l'auteur même qu'on veut faire imiter.

1° Pour la correction de ces thèmes, la bonne méthode est, d'abord, de faire lire, par un élève, la première phrase de son devoir pendant que tous les autres suivent sur leurs cahiers. On corrige cette phrase grammaticalement, on indique les fautes et la raison des fautes, puis on dit ce qu'il fallait mettre pour bien faire; on passe à une autre phrase, et ainsi de suite. On peut corriger la moitié du devoir dans une copie, l'autre moitié dans une seconde, ayant toujours soin de donner le corrigé des fautes, et cela, autant que possible, par les bonnes phrases des élèves; on dicte ensuite le corrigé.

Il serait certainement très-bon, après avoir fait lire par un élève la première phrase de son devoir, de faire lire la même par plusieurs de ses condisciples. Cette méthode favorise l'émulation. Au reste, on ne saurait trop insister ici sur l'importance de varier les méthodes, afin de prévenir l'ennui et de soutenir l'attention. C'est dans la correction du devoir que le maître doit déployer toute l'industrie de son zèle.

Les copies dont on n'a rien lu en classe sont revues en particulier; on en rend à la classe suivante un compte succinct, et ce devoir, ainsi corrigéd e vive voix par le maître et écrit de nouveau par l'élève, a été fait utilement par tous.

Cette méthode de correction est bonne jusqu'en troisième même.

2° On pourrait aussi faire la correction phrase par phrase, et dicter le corrigé après chaque phrase. Cependant, dès la fin de l'année, on pourrait le dicter de temps en temps après la correction complète et appeler l'attention des élèves, non plus seulement sur les phrases séparément, mais sur la marche, l'ensemble et l'enchaînement du morceau.

Cette double méthode, qui présente des parties détachées et des morceaux d'ensemble, doit être longtemps employée simultanément dans les différents objets de l'enseignement, en observant que la première convient particulièrement aux classes inférieures, et la seconde surtout aux classes supérieures. Il y a là un secret et un art de l'enseignement, dont la variété est fondée sur la nature et la force des divers esprits selon les classes.

3° Les thèmes de règles, bien choisis, bien faits, bien corrigés, sont une véritable escrime et une puissante gymnastique intellectuelle : il faut y encourager beaucoup les élèves. Il faut en faire souvent *de vive voix :* c'est un exercice très-animé.

Il est aussi très-bon quelquefois, lorsqu'ils ont une ver-

sion à faire, de leur dicter en même temps quelques petites phrases difficiles sur les règles du rudiment, dont ils mettent la traduction, après leur version, au bas de leur copie : cela les tient toujours en haleine sur la grammaire latine, et sans fatigue.

V

OBSERVATIONS IMPORTANTES RELATIVES A LA SIXIÈME ET AUX CLASSES SUIVANTES

1° Dans ces premières classes, on donne quelquefois deux *devoirs* aux élèves, surtout pendant la grande et belle étude du soir.

Il va sans dire que ces deux devoirs sont donnés pour varier le travail, et non pour accabler les enfants : il est certainement moins pénible pour eux de passer d'un thème à une petite version, que de faire un très-long *thème* pendant deux heures et demie de suite; mais il faut toujours que ces deux devoirs soient courts et bien mesurés sur le temps que les élèves ont pour les faire.

2° Je ne saurais trop recommander à MM. les professeurs de grammaire, de soigner la correction de toutes les copies : c'est le point capital.

Je connais un professeur qui ne manquait jamais de voir en son particulier *toutes* les copies de ses élèves, les corrigeait et les annotait *à l'encre rouge ;* rendait compte de quelques-unes à la classe suivante, et à cette même classe les remettait toutes aux auteurs qui les conservaient précieusement. On ne peut pas exiger cela de tout professeur, surtout dans une classe nombreuse. Mais quel profit, pour les bons élèves surtout !

Je l'exigerais de tout professeur qui n'a pas plus de vingt à vingt-quatre élèves.

C'est une des raisons pour lesquelles il est si important de n'avoir pas trop d'élèves pour chaque classe.

Le professeur le plus zélé est écrasé par une classe trop nombreuse : *majore se turbâ obruitur*, dit quelque part Quintilien. Les maisons d'Education chrétienne doivent mettre leur conscience et leur honneur à ce que, quand il y a plus de trente, trente-quatre élèves pour une classe, la classe se divise et il y ait deux professeurs. Cela est surtout nécessaire pour toutes les classes grammaticales, où les enfants sont encore si jeunes, et où il importe que tous soient interrogés chaque jour, et que les devoirs de chacun soient aussi chaque jour corrigés.

Quand une classe est partagée ainsi en deux et même en trois divisions, un supérieur et un préfet des études ont par là même un moyen très-facile de mettre entre les élèves une grande émulation de travail, en faisant concourir de temps à autre les deux ou trois divisions ensemble, et décernant le titre de 1re, de 2e ou 3e division, selon le mérite.

Il y a là aussi un moyen très-sûr de savoir ce que devient une classe entre les mains d'un professeur.

3° Enfin, que MM. les professeurs veuillent bien se souvenir que leur grand devoir, comme le grand besoin des enfants, c'est l'explication simple, claire, mais sûre de la grammaire.

J'ai déjà eu occasion de le dire ; la grammaire ne s'apprend pas, et ne s'enseigne pas toute seule. On l'a dit et il est vrai : la grammaire est un code ; mais à tout code, il faut un professeur qui l'explique. La grammaire est une arme ; mais il faut un instructeur qui fasse faire l'exercice.

On ne peut pas plus se passer de l'un que de l'autre.

Oh ! qui nous donnera de bons professeurs de sixième, des esprits solides, des caractères fermes, des cœurs dévoués ?

Tout est là pour l'avenir des Humanités en France.

IV

Classe de cinquième.

I

BUT DE LA CLASSE.

Le but de la classe de Cinquième est :

1° D'apprendre aux enfants à écrire le français, non plus seulement avec la correction grammaticale, mais aussi avec une certaine convenance de style ;

2° De leur donner, avec une connaissance plus particulière de tous les mots de la langue latine, la connaissance assurée de toutes les régles de la grammaire, de manière qu'ils écrivent correctement en latin et que les solécismes deviennent désormais très-rares ;

De leur apprendre très-particulièrement aussi la propriété des termes, et la manière de bien construire leurs phrases, et de traduire en bon latin les gallicismes les plus usités ;

3° De leur faire étudier à fond et appliquer les règles de la syntaxe grecque.

II

AUTEURS A ÉTUDIER ET A EXPLIQUER

Français.

1° Grammaire française ;
2° Morceaux choisis de Fénelon ;
3° — — de Buffon ;
4° — — de Massillon ;
5° Un chant de Télémaque ;
6° Quelques morceaux choisis du poëme de la Religion ;
7° Fables de Florian ;
8° — de La Fontaine ;
9° Histoire de l'Eglise ;

LATINS. . .

10° Grammaire latine de Lhomond ;
11° Racines latines ;
12° *Cornelius Nepos*, toute l'année. — Cet auteur suffirait pour apprendre aux enfants le meilleur latin ;
13° Phèdre, toute l'année, comme le *Cornelius ;*
14° *Selectæ* (2e et 3e parties) ;
15° Commentaires de César (Morceaux choisis) ;
16° Ovide, Métamorphoses (à la fin du 3e trimestre) ;

GRECS. . .

17° Grammaire grecque de Chabert ;
18° Racines grecques : les achever ;
19° Esope ;
20° Lucien ; *Dialogues des morts ;*
21° Evangile selon saint Luc ;
22° Xénophon (Cyropédie) ;
23° Morceaux choisis des Pères grecs, surtout de saint Jean Chrysostome, qui est le plus facile de tous.

NOTA. Si nous indiquons, ici et ailleurs, un si grand nombre d'auteurs, on comprend que ce n'est pas pour les imposer tous à la fois, mais seulement pour offrir un choix convenable et facile à faire.

Il est même très-important de ne pas faire passer trop vite les enfants d'un auteur à un autre. Un seul auteur bien vu est très-préférable à plusieurs, vus médiocrement. Je préfèrerais même de beaucoup, dans un même auteur, un tout complet, à dix ou vingt passages, qui n'apprennent que très-imparfaitement aux enfants ce qu'ils étudient, et ce qu'est l'auteur qu'ils traduisent.

Je ne voudrais pas cependant que les mêmes auteurs reparussent dans trois ou quatre classes différentes. Un char gement d'auteur est une grande chose pour un enfant : q le professeur sait s'y prendre, c'est quelquefois une heureuse de renouvellement pour toute une class

III

MÉTHODE A SUIVRE

1° POUR LE FRANÇAIS

1° Sévérité inflexible pour toute faute d'orthographe ; — insister sur les règles de la ponctuation et leur application ;

2° Indiquer aux enfants les locutions vicieuses, les tours provinciaux, trop souvent employés ; — leur apprendre à les remplacer par d'autres phrases vraiment françaises ;

Dans les leçons littéraires, comme celles choisies de Fénelon, Buffon, etc., leur faire remarquer les belles expressions, les tours heureux, etc.

3° La traduction, soit dans les explications, soit surtout dans les versions, ne doit plus offrir d'incorrections, mais la propriété de l'expression, la connaissance des tours convenables et un bon français ;

4° Faire faire parfaitement l'analyse logique. On compose encore en analyse logique toute l'année.

2° POUR LE LATIN

1° Repasser et réciter parfaitement la grammaire latine, avec des explications et exercices de vive voix sur les plus grandes difficultés grammaticales ; — repasser même les premiers éléments ; les noms et les verbes, surtout irréguliers, les *infinitifs* des verbes, etc., etc.

2° Donner des thèmes de règles, de telle sorte que les élèves revoient plusieurs fois et la *syntaxe* et la *méthode* dans l'année.

Bien que la *syntaxe* ait été plusieurs fois déjà repassée en Sixième, le professeur de Cinquième la fera repasser encore ; mais pourra se borner à donner des thèmes sur les règles les plus difficiles et les plus importantes, telles que *Me*

pœnitet, etc., *les noms de temps*, *les noms de lieu*. — On revoit tout, mais on n'insiste pas également sur tout.

Quant à la *méthode*, pendant le premier trimestre, les thèmes rouleront sur ce qu'on en a déjà vu et bien appris l'année précédente; reprendre d'abord le *que retranché*, l'expliquer de nouveau nettement et à fond; puis continuer jusqu'au chapitre IV, des *Adverbes*, et de là jusqu'à la fin.

Pendant les deux autres trimestres, la *méthode* devra être repassée plusieurs fois tout entière.

Le soin particulièrement donné jusqu'ici aux thèmes, qui ont dû être graduellement appropriés aux besoins des élèves et appliqués à tous les détails les plus difficiles des grammaires, doit, à la fin de l'année, préserver les *cinquièmes* de toutes fautes de correction : de telles fautes ne peuvent plus alors s'expliquer que comme des négligences :

. . . . . . *Quas aut incuria fudit,*
Aut humana parùm cavit natura.....

3° Faire bien remarquer aux enfants et leur faire noter, dans leur *cahier* d'*expressions choisies*, comment se rendent en latin les gallicismes : le former avec soin à la bonne latinité des tours : leur bien apprendre la propriété et le sens exact des mots; la différence qu'il y a entre certains mots qui paraissent synonymes : *Mulier-uxor*, *exercitus-acies*, etc., etc.;

Leur faire remarquer la valeur des mots composés; faire remonter des dérivés aux racines.

« Notre principal soin, disait Bossuet en parlant de l'Edu-
« cation du grand Dauphin, a été de lui faire connaître
« premièrement la *propriété*, et ensuite l'*élégance* de la
« langue latine et de la française. Pour lui adoucir l'ennui
« de cette étude, nous lui en faisions voir l'utilité; et, autant
« que l'âge le permettait, *nous joignions à l'études des mots*
« *la connaissance des choses.* »

4° Leur donner à faire des thèmes dits d'*imitation* et d'*élégance*, — un ou même deux par semaine, — qui ne soient plus si rigoureusement calqués sur les règles. Vers le milieu de l'année, ces thèmes peuvent être un peu plus difficiles, mais pourtant d'un style simple, et toujours d'un genre qui permette aux enfants d'imiter leurs auteurs et d'appliquer facilement les observations grammaticales et littéraires qu'on leur aura fait faire.

On peut aussi leur faire lire à l'étude une ou deux pages de bon latin, *Cornelius Nepos*, par exemple, avec l'obligation de faire remarquer plus tard en classe, de vive voix ou par écrit, les trois ou quatre expressions, les trois ou quatre tournures qu'ils auront préférées.

Cet exercice, qui applique l'esprit des enfants d'une manière intéressante, leur apprendra beaucoup sans qu'ils s'en doutent, et les préparera à avoir plus tard un style pur et élégant.

Le professeur pourrait très-utilement calquer des thèmes sur certains chapitres, sur certaines vies de *Cornelius Nepos*. Cela plairait aux enfants et les aiderait à faire de rapides progrès dans la connaissance du bon latin.

5° La méthode d'explication doit devenir nette et ferme, la construction prompte, le mot à mot exact et très-précis, la traduction correcte et facile.

3° POUR LE GREC

1° Il faut repasser et réciter imperturbablement toute la première partie de la grammaire toute l'année;

2° *Idem*, les racines grecques : le volume entier;

3° Faire apprendre par cœur et à fond la syntaxe;

4° Faire faire successivement sur les règles de la syntaxe de petits thèmes grecs bien préparés, bien simples, bien gradués, bien méthodiques.

S'il a fallu aller très-lentement pour le latin, il faut aller au moins aussi lentement pour le grec ;

5° Beaucoup d'exercices de vive voix sur la grammaire, la formation des temps, etc.;

6° Explication très mot à mot, très-littéral : mot à mot écrit, avec l'analyse grammaticale le plus souvent ;

7° Versions dictées très-lentement ; faire quelquefois ÉPELER par un élève un mot ou une syllabe difficile, — les *noms des lettres grecques* sont trop longs à prononcer pour qu'il soit facile de faire tout épeler.

IV

OBSERVATIONS

Les mêmes, à peu près, que pour la classe précédente.

Il importe de s'appliquer plus particulièrement dans cette classe, à bien dire, à réciter posément, nettement et avec intonation naturelle.

V

Classe de quatrième.

I

BUT DE LA CLASSE

La quatrième est la classe de transition entre les études grammaticales et les études littéraires.

La *correction* grammaticale doit donc arriver à sa perfection en Quatrième ; et cette classe ne peut pas être franchie, que les trois grammaires n'aient été bien vues dans toutes leurs parties.

On ne récite plus la grammaire française.

On repasse et on récite pour la dernière fois la syntaxe et la méthode latine; on en fait, particulièrement au premier trimestre, une récapitulation complète.

On achève d'étudier à fond ce qu'il importe le plus de savoir de la syntaxe grecque; on récite pour la dernière fois la première partie de la grammaire et on étudie avec soin la méthode.

Puis, on commence à donner aux élèves quelque idée des études littéraires et de la perfection du style, dont les qualités principales, outre la *correction grammaticale* et la *propriété des termes*, sont *la pureté*, *la force*, *l'élégance*, etc.

1° En FRANÇAIS : on commence à les instruire sur le génie, la force et les beautés de leur langue maternelle.

La traduction de vive voix ou par écrit doit offrir, outre une correction parfaite, la propriété d'expressions convenables et une certaine élégance.

2° En LATIN, la propriété des termes doit être aussi très-soignée, la pureté du style commencée, et l'élégance entrevue et essayée.

On s'exerce beaucoup à la clarté du tour latin, à la bonne construction de la phrase et à l'imitation des auteurs.

On doit même commencer à s'occuper de la versification latine à la fin de l'année : A LA CONDITION EXPRESSE que la classe soit imperturbable sur la grammaire, et que les fautes grossières ne soient plus que des accidents très-rares.

A cette condition, QUI EST DE RIGUEUR, on peut, au deuxième trimestre, commencer à étudier la prosodie. Pour que cette prosodie n'ennuie pas trop les enfants et s'apprenne mieux, il faut leur donner le plus tôt possible des vers à retourner. On pourrait procéder ainsi : leur enseigner d'abord la construction du vers *hexamètre*, la césure, l'élision ; puis les règles *générales* de la quantité, et alors au moyen des indications consignées au commencement du *Gradus* pour les créments et les finales, ils retourneront des vers facilement.

Cela vaut mieux que d'attendre jusqu'à ce que les longues et difficiles *règle particulières* aient été apprises. D'ailleurs on les apprend mieux en joignant ainsi la pratique à la théorie. Il est aussi très-utile de faire scander beaucoup de vers en classe.

Puis, à l'aide de matières extrêmement faciles, on les exercera à faire des vers, à mettre des épithètes, des synonymes, des périphrases, en indiquant toujours sur cahier et copie la quantité de chaque syllabe.

3° En GREC, la syntaxe latine, parfaitement comprise, doit aider singulièrement à bien comprendre la syntaxe grecque, qui lui est si semblable, et à la bien appliquer dans les thèmes.

Par la grammaire et les racines bien étudiées, par les thèmes, les versions, les explications d'auteurs et les analyses grammaticales bien faites, les élèves de cette classe doivent bien avancer dans l'étude du grec et la connaissance de tous les mots de cette langue. Il faudrait, au plus tard, en Quatrième, que les élèves accentuassent tous les mots dans leurs thèmes.

Tel est le but de la Quatrième.

Elle achève l'étude intelligente des trois grammaires : elle achève, par là même, ce qui regarde la correction du style; elle s'applique particulièrement à la propriété et au sens très-exact des mots; elle commence à former à l'élégance des expressions et à la convenance des tours.

II

AUTEURS A ÉTUDIER ET A EXPLIQUER

FRANÇAIS.
- 1° Télémaque : — *Dialogues des Morts ;*
- 2° Poëme de la Religion ;
- 3° Boileau (satires et épîtres choisies) ;
- 4° Grammaire française ;
- 5° Histoire du moyen-âge ;

LATINS...
6° *Grammaire latine de Lhomond;*
7° Racines latines;
8° *Prosodie :* la plus simple est la meilleure ;
9° *César, de bello gallico;*
10° *Lettres de Cicéron, sentences, narrations;*
11° *Quinte-Curce* (morceaux choisis);
12° *Tite-Live* (narrations choisies);
13° *Ovide* (Métamorphoses, élégies, épîtres);
14° *Virgile* (églogues), à la fin du deuxième et au troisième trimestres;
15° *Georgiques, morceaux choisis;* — tout à fait à la fin de l'année; — Prodiges qui suivirent la mort de César (*lib.* I); Eloge de l'Italie; Bonheur de la vie champêtre (*lib.* II); Aristée (*lib* IV);

GRECS...
16° Grammaire grecque de Chabert;
17° Racines grecques;
18° Flavien à Théodose, de saint Jean Chrysostome;
19° Discours pour Eutrope, du même;
20° Morceaux choisis des Pères grecs;
21° Homère, *Iliade* (Ier et IIe chants), à la fin du deuxième et au troisième trimestre;
22° Plutarque, une des Vies les plus faciles.

III

MÉTHODE PRATIQUE

1° LES LEÇONS, dans cette classe ne sont plus seulement un exercice de mémoire : le professeur doit s'appliquer particulièrement à en faire aussi un exercice d'intelligence. Il faut donc attacher une grande importance à la manière de les réciter : posément, nettement ; pas une faute ; pas un tâtonnement; bien prononcer, bien dire, avec naturel ; soigner même particulièrement le ton, la manière, la tenue, l'attitude.

2° LES EXPLICATIONS. Expliquer toujours très-littéralement et mot à mot, comme dans les classes précédentes; mais, de

plus, exiger une grande pureté et une certaine élégance dans la traduction. Ne tolérer aucune négligence grossière de style, ni de langage, même dans le mot à mot.

3° Les devoirs. Beaucoup de *thèmes* et de *versions;* les uns et les autres extraits le plus souvent d'auteurs classiques, dont le style soit un modèle et puisse servir de corrigé.

En général, *thèmes et versions historiques*, comprenant faits, lois, usages, mœurs : et tout cela choisi avec discernement, de manière à intéresser la curiosité des élèves, sans dépasser la portée de leur intelligence.

Il faut, chaque semaine, donner quelques thèmes de règles très-difficiles; mais il faut aussi choisir des thèmes d'un français élégant, qui puissent et doivent être traduits dans une latinité élégante aussi.

Pour les thèmes tirés des auteurs latins, se servir d'une traduction bien *appropriée.*

Les matières de vers, très-simples, abondantes, gracieuses et surtout *très-faciles*. Les vers mêmes que l'on donne à retourner doivent être d'excellents vers latins, capables de donner tout d'abord à l'élève le sentiment du tour, de la phrase, de l'élégance poétique.

Il est aussi essentiel de dicter le corrigé des vers. On compose en vers à la fin du deuxième trimestre, et il y a des prix à la fin de l'année.

Quand les élèves auront rencontré le terme juste dans leurs thèmes, l'expression poétique dans leurs vers, ce sera, je crois, une récompense fort enviée que de dicter une partie de leur travail comme corrigé.

IV

OBSERVATIONS

1° Tous ces devoirs doivent être donnés chaque semaine, quoiqu'on puisse insister plus particulièrement sur certains

devoirs dans une semaine : par exemple, sur ceux qui seront l'objet de la composition suivante.

2° Ce qui importe en ces divers devoirs, c'est d'apprendre aux élèves A ÉCRIRE CONVENABLEMENT dans les trois langues qu'ils étudient.

Pour cela, dans le deuxième trimestre, serait très-bien placé un travail sur les règles de l'élégance latine, sur les caractères d'une bonne latinité, sur les diverses acceptions des mots qui paraissent synonymes et qui ne le sont pas. On pourrait dicter en classe un certain nombre de ces mots, extraits de Cicéron surtout, et donner pour devoir d'en marquer les différences; Rollin a préparé tout cela. Gardin-Duménil, dont les exemples sont d'une si bonne latinité, peut être aussi très-utile.

3° On doit exercer beaucoup les élèves aux tours qui sont propres et naturels à chaque langue; ils doivent étudier très-attentivement le sens exact et précis des mots, leur dérivation, leurs divers degrés d'élégance, les idiotismes, et comparer souvent ensemble les phrases latines, grecques et françaises.

4° Il est aussi à propos de leur faire remarquer les diverses formes et les effets divers de la phrase, ses longueurs et ses coupes différentes, les incises, les diverses manières de commencer une phrase, de la remplir, de la finir; la force du verbe, de l'adverbe, de l'adjectif, suivant leur nature et leur place.

Il peut être utile, pour tout cela, de faire lire aux élèves certains commentaires, par exemple, celui de Le Batteux sur la fable *du Chêne et du Roseau,* qui est tout à la fois un commentaire grammatical et littéraire ; celui de Rollin, sur la fable de Phèdre, le *Loup et la Grue*, etc.

5° Il faut bien prendre garde, en quatrième, de faire voir aux élèves trop de Virgile et des passages trop difficiles, et pas assez de Cicéron ou d'élégante prose latine.

Dans Virgile, il n'y a que les églogues et quelques épisodes des géorgiques qui conviennent aux élèves de quatrième : et encore faut-il que tout cela ait été historiquement expliqué et avec grand soin.

Les choses d'imagination, les détails rustiques, les naïvetés pastorales, les dialogues, la vie champêtre, voilà ce qui surtout peut les intéresser.

A la fin de l'année, on pourrait leur faire voir un court épisode de l'*Eneide*, ou le début du premier livre, mais comme grande récompense.

VI

Classe de troisième.

I

BUT DE LA CLASSE

Cette classe, qui continue et achève la Quatrième, résume et perfectionne toutes les études, toutes les classes précédentes. Elle est comme la dernière classe de langues proprement dites. Elle a tout à la fois le caractère philologique et littéraire.

Entre les études purement grammaticales faites en Sixième et en Cinquième, et la grande composition qui est l'objet de la Seconde et de la Rhétorique, on comprend qu'il y ait un milieu destiné à former et exercer le goût sur les *détails littéraires* : ce travail doit aussi avoir sa profondeur, et ce n'est pas trop que d'y consacrer une partie de la Quatrième et toute l'année de la Troisième. Je n'ai pas besoin de dire que, dans ma pensée, la grammaire, la littérature moyenne

et la grande littérature tiennent essentiellement l'une à l'autre et ne font qu'un.

1° Quant AUX LANGUES : dans cette classe, on termine l'étude des trois grammaires ; on apprend et on récite toujours la grammaire grecque, mais on ne récite plus ni la grammaire française, avec laquelle on en a déjà fini dès la classe précédente, ni la grammaire latine : on les consulte, on les compare dans l'occasion.

L'étude comparée des trois grammaires est sans aucun doute une étude importante, mais c'est aussi une étude difficile. Le professeur de Troisième y donnera ses soins dans la mesure qui convient à l'âge de ses élèves, au développement de leur esprit et à ce qu'ils ont acquis déjà de connaissances grammaticales.

Cette étude, si elle se réduit à leur faire regarder de plus près et comparer les simples faits qu'ils ont bien appris et qu'ils savent dans les trois langues, aura pour eux un véritable intérêt et sera sans grande difficulté. C'est ainsi, par exemple, qu'on peut leur montrer, par de nombreuses citations de mots français tirés du grec et du latin, quelle utilité offre l'étymologie pour parler notre langue avec précision, et pour en régler l'orthographe.

Pour cela, le professeur consultera avec fruit les notions élémentaires de grammaire comparée, par M. Egger.

Certainement, à la fin de l'année, un bon élève de Troisième peut faire quelque comparaison utile entre les trois grammaires, et avoir sur leurs règles générales et particulières des idées plus précises et raisonnées. Avec la bonne et solide science grammaticale que toutes les classes précédentes ont dû lui donner, il peut embrasser, autant que de jeunes esprits en sont capables, le latin, le grec, le français dans leur étendue, de manière à saisir leurs analogies et leurs différences principales.

2° Quant A LA LITTÉRATURE : à la fin de l'année, la correc-

tion, la propriété, la pureté et l'élégance du style doivent avoir été étudiées à fond; l'élève doit même avoir appris dans cette partie de la Rhétorique, qu'on appelle l'*Elocution*, ce qui regarde la théorie et la définition exacte de ces diverses qualités du style.

Un fort Troisième, à la fin de son cours et avant d'entrer en Seconde, doit savoir le français, le latin et le grec. La Seconde et la Rhétorique doivent sans doute confirmer et fortifier même sa science linguistique et grammaticale ; mais ces deux classes sont surtout faites pour lui apprendre à inventer et à écrire dans ces trois langues, particulièrement dans les deux premières.

Renfermé jusqu'ici dans le cercle des règles et dans leur application rigoureuse, il a dû acquérir de la justesse dans l'esprit; sa raison s'est développée avec l'âge et avec le travail; il s'est accoutumé à juger, à comparer, à raisonner; on va donc bientôt commencer à lui donner quelque liberté et ouvrir la carrière devant lui : c'est à quoi la Troisième le prépare immédiatement.

La traduction, dans cette classe, ne doit plus être arrêtée par les difficultés ordinaires. L'élève doit, à la fin de l'année, tout comprendre dans les bons écrivains des deux langues grecque et latine, et reproduire désormais, non-seulement le sens, mais même, jusqu'à un certain point, le caractère de style et les divers genres de beautés de ces auteurs. Ce doit être une traduction véritable : c'est-à-dire que l'élève doit s'appliquer à rendre la pensée de l'auteur avec son caractère distinctif ou de force, ou de douceur, ou d'élégance, en sorte qu'on ne sente plus guère à sa phrase que c'est du français traduit du latin, et *vice versâ*.

En un mot, la Troisième finie, un bon élève entendra ou traduira le latin et le grec, de manière qu'en Seconde et en Rhétorique il puisse s'occuper sérieusement de la composition et des beautés littéraires.

On achève, cette année, la prosodie; et, l'année finie, on ne doit plus faire une faute de quantité. On doit faire beaucoup de vers, surtout du genre descriptif, qui est plus aisé et plus attrayant pour les commençants. — Il faut les briser aussi au mécanisme du pentamètre.

Les vers doivent être faciles et nombreux : sans doute il y faut étudier la manière d'Ovide; mais je crois qu'on profite plus sûrement en pratiquant la manière virgilienne, avec laquelle on n'a par la suite rien à désapprendre : il en est autrement avec Ovide.

II

AUTEURS A ÉTUDIER ET A EXPLIQUER

Français.

- Télémaque : — *Dialogues des Morts;*
- *Morceaux choisis* de Massillon ;
- — — de Buffon ;
- J.-B. Rousseau, *odes profanes*, *odes sacrées;*
- Boileau, *ses épîtres ;*
- Racine, *Esther*, *Athalie*, *les chœurs;*
- *Histoire moderne;*

Latins...

- Cicéron, — *de Amicitiâ*, *de Senectute*, *pro Archiâ*, *pro Ligario* , *pro Marcello* , *in Catilinam;* et même les plus beaux et plus faciles passages du *de Officiis ;*
- César ;
- Tite-Live, *Narrationes;*
- Salluste ;
- Quinte-Curce;
- Ovide, *élégies*, *épîtres* et *morceaux choisis ;*
- Virgile : l'*Enéide* à la suite ;
- A la fin de l'année, quelques *versions bien choisies* de Lactance et de saint Augustin ;

GRECS . . .
- *Grammaire grecque de Chabert ;*
- *Racines grecques ;*
- *Excerpta è Patribus græcis* (saint Basile, saint Grégoire, saint Jean Chrysostome) ;
- *Apologie de Socrate, soit de Platon, soit de Xénophon ;*
- Plutarque ;
- Homère : l'*Iliade* à la suite.

III

MÉTHODE PRATIQUE

1° LEÇONS

L'observation faite, pour les leçons, en Quatrième, s'applique à la Troisième *à fortiori*. Il devient d'une telle importance de former les élèves à bien dire, qu'il sera bon de faire lire, chaque jour, en classe, par un élève, à haute voix, quelque beau morceau des auteurs, soit français, soit latins, soit grecs, de la classe : cet exercice de lecture servira en même temps de méthode pour la récitation. Bien lire et bien dire forcent l'esprit à s'appliquer et à comprendre ; on ne lit mal que faute d'application.

Il n'est plus question de réciter assidûment les grammaires française et latine ; mais la grammaire grecque offrant un plus grand nombre de détails irréguliers et ayant d'ailleurs toujours été d'un pas en arrière, il faut la repasser encore, et arriver à la savoir et à la comprendre imperturbablement et à fond, comme les autres, pour la fin de l'année.

Repasser la prosodie, et la savoir aussi parfaitement et en entier.

2° EXPLICATIONS

Même méthode que pour la classe précédente, avec plus grande perfection.

Analyser toujours les auteurs grecs avec soin.

3° DEVOIRS

Thèmes latins très-difficiles : versions latines difficiles aussi.

Les versions latines pourront être tirées de Tacite, et à la fin de l'année quelques-unes de saint Augustin et de Tertullien : les versions grecques de saint Basile, des œuvres morales de Plutarque.

Les thèmes pourront être de beaux textes d'auteurs français, et aussi de bonnes traductions des meilleurs auteurs latins, dont le texte servirait ensuite de corrigé. Ils seront, le plus souvent, historiques ou anecdotiques : observation qui se rapporte, du reste, à toutes les classes.

Il faut encore, en Troisième, deux thèmes de règles par semaine au premier trimestre, et dans les deux trimestres suivants un seul ; et trois par semaines les *quinze premiers* jours.

Il faut de belles matières *de vers* : matières d'imagination surtout, données en bon latin, très-poétique; jamais de matières françaises [1], pas même dans le troisième trimestre.

Dans la correction des devoirs, ajouter aux détails historiques, géographiques et chronologiques, des détails philologiques : expliquer souvent et à fond les racines des mots, leurs synonymes, leurs étymologies : c'est la seule manière de connaître avec précision le sens de chaque mot et d'ar-

[1] J'ai vu un très-sage professeur donner à ses élèves en troisième des vers français à mettre en vers latins ; mais il avait eu auparavant le soin de mettre lui-même ces vers français en très-bonne prose latine, qu'il avait dictée comme matière en classe. Cette méthode m'a paru excellente, et je la conseillerais volontiers pour le dernier trimestre de la troisième, et pour toute l'année de seconde aux professeurs qui en auraient le zèle. L'esprit, la verve des élèves, ne peut qu'en être très-heureusement excité. Il y a là d'ailleurs un travail de comparaison des deux langues qui peut être infiniment utile, si le maître a du goût.

river à la connaissance parfaite des trois langues par la connaissance approfondie et raisonnée des grammaires.

A la correction des devoirs, se rattacheront aussi désormais, quand il y aura lieu, des observations littéraires sur les qualités d'un auteur et de son style; et même quelques analyses raisonnées, avec des remarques sur le génie particulier des trois langues latine, grecque et française. — Ainsi, en achevant de se perfectionner dans la connaissance des difficultés du latin, on donne une attention toute particulière aux diverses beautés de cette langue, au choix et à la propriété des termes, à l'ordre, à la vigueur, à la majesté des constructions latines.

On fait remarquer aussi constamment aux élèves la clarté, la netteté, la précision, l'élégance de la langue française, les constructions qui lui sont propres, le génie qui la caractérise.

L'harmonie, la richesse, la douceur de la langue grecque peuvent aussi déjà se faire sentir à ces jeunes gens : il ne faut pas en négliger le soin.

En tout, il importe beaucoup, dans cette classe, de saisir l'imagination et la sensibilité des jeunes gens, pour les préparer à la seconde. Cela doit être fait avec réserve, mais avec puissance : cela se fait surtout à l'aide de Virgile et par les vers latins, et aussi par la traduction, non plus seulement grammaticale mais élégante des grands auteurs, par un beau choix de devoirs dans les trois langues, quelquefois par des rapprochements littéraires, enfin par des horizons que l'on ouvre devant ces jeunes esprits, sans les leur faire parcourir encore.

Un professeur de Troisième ne saurait trop s'appliquer à augmenter, à enrichir le fond d'idées et de connaissances de ses élèves, surtout aux deux derniers trimestres. Mais cela ne se fera point si l'enseignement ne prend pas quelque chose de large et d'élevé, si le professeur ne sort jamais

d'une correction maigre, décharnée, uniforme. On peut corriger cinquante devoirs exactement et répéter cinquante fois la même chose ; mais il se peut aussi qu'il n'y ait rien de plus rétréci, de plus sec, de plus stérile.

Il se rencontre aussi des professeurs qui ne s'adressent jamais qu'à *une* faculté de leurs élèves, et les exercent toujours au même objet. Par exemple, on passera une année entière à ne s'occuper que de la propriété de l'expression ; ceci est très-important sans doute, mais ce n'est pas tout en Troisième : et, pendant ce temps, que deviennent l'imagination, le cœur, le goût élevé et délicat, et l'intelligence elle-même dans ce qu'elle doit avoir de plus fécond ?

En Troisième, les cahiers de corrigé sont plus nécessaires que jamais.

Je croirais facile et important, en Troisième, de faire faire quelquefois les corrigés par les élèves eux-mêmes, d'après des notes prises en classe. — Le contrôle et la surveillance du professeur sont alors indispensables.

IV

OBSERVATION IMPORTANTE, RELATIVE AUX QUATRE CLASSES PRÉCÉDENTES

Le plan de ces classes indique bien, avec le but proposé, ce qui doit être fait et ce qui peut se faire généralement pour y atteindre. Mais il faut tenir compte aussi des difficultés pratiques et ne pas exiger ici l'ABSOLU de tous. Il n'en est pas de l'esprit des enfants comme d'un rouage qui fournira, mathématiquement, dans un temps donné, un certain nombre de tours, sans retourner en arrière. L'enfant n'avance pas avec cette précision : il oublie souvent, et quelquefois même ce qu'il a le mieux su, le mieux dit, le mieux fait.

De là, bien des retours en arrière devenus indispensables ; le sage professeur ne doit jamais s'y refuser.

De là, des temps d'arrêt qui suspendent la marche vers la perfection. Et que sera-ce, si, comme il est nécessaire, nous tenons compte de la négligence, de la paresse, de l'indocilité ?

Le vrai professeur, en chaque classe, ne perd jamais de vue sans doute le plan des études de sa classe, et le but à atteindre ; mais il perd de vue moins encore les jeunes esprits qui lui sont confiés : c'est à eux et à leurs progrès réels qu'il adapte, avec le soin le plus attentif, et proportionne, sans jamais outrepasser la mesure de leurs forces, ses plans et moyens ; et c'est ainsi seulement qu'il peut les faire parvenir sûrement au but.

VII

Classe de seconde ou première année de rhétorique.

I

BUT DE LA CLASSE

Les élèves, lorsqu'ils arrivent en Seconde, n'ont fait encore que s'initier à la littérature par l'étude des formes correctes et élégantes du style, par la version exacte et convenable des pensées de leurs auteurs. Ils n'ont encore vu que des parties isolées, ils n'ont travaillé que sur des fragments et sur le fonds d'autrui ; — mais en tout cela leur esprit s'est étendu et fortifié, leur jugement s'est affermi. Les vers latins ont contribué puissamment à développer leur imagination, et commencé même à leur révéler les secrets plus délicats et plus élevés du goût littéraire.

Ils savent, d'ailleurs, par principes la langue latine et la

langue grecque. Familiarisés avec toutes les principales difficultés de ces grands idiomes, il les traduisent en français facilement et avec intelligence : leur mémoire, surtout, est déjà riche de beaucoup de souvenirs. Tout en s'enrichissant encore, et en étudiant plus que jamais le fond de leurs auteurs, le temps est maintenant venu pour eux de profiter des richesses acquises, et de donner, de produire enfin quelque chose de leur propre fonds, d'inventer, de *composer*, en un mot.

C'est en *Seconde* qu'ils commencent ce nouveau travail.

Ils doivent préluder naturellement, par des productions d'un genre plus facile et de moins longue haleine, à des compositions plus graves et plus importantes.

C'est donc en *Seconde* que des cours de littérature, proprement dits, et de poésie, — lesquels sont si propres à féconder l'imagination naissante et à développer le talent, — s'ouvrent pour eux et les forment à l'art d'écrire ; et c'est à quoi les quatre ou cinq années des classes précédentes les ont elles-mêmes admirablement préparés. La Seconde et la Rhétorique commencent donc à faire recueillir les fruits ou du moins les fleurs semées, cultivées et arrosées avec tant de soin jusque-là. L'élève de Seconde et de Rhétorique cherche à en embellir ses premiers essais littéraires et oratoires.

En un mot, qui dit tout, ces deux classes récoltent et accroissent tous les biens du passé, et préparent les biens de l'avenir : voilà ce qui fait leur grande importance.

Les *préceptes* bien compris, les *compositions littéraires* bien faites, et l'*imitation des modèles*, sont les grands moyens d'atteindre le but de la *Seconde* comme de la Rhétorique.

L'élève, déjà rompu à tout ce qui est forme grammaticale et technique, étudiera dans la *Seconde* les préceptes relatifs à la dignité, à la convenance du style, aux figures et aux

divers genres de style et de composition littéraire ; et il lui suffira, pour cette année, de joindre, pendant le 2e ou le 3e trimestre, à ces préceptes, l'étude de la lettre de Fénelon à l'Académie française.

Il ne faudrait point passer légèrement sur cette lettre, dont les aperçus ont tant de fécondité et de profondeur, et qui, certainement, ne sera ni comprise, ni goûtée comme elle doit l'être, par des élèves de Seconde, si le professeur ne leur en ouvre le sens, ne leur en fait pénétrer les théories et ne leur en développe l'application.

Mais il faut éviter ici l'écueil que j'ai précédemment signalé : en Seconde comme en Rhétorique, il faut bien prendre garde que l'étude spéculative des préceptes n'absorbe un trop grand temps. Sans doute, les préceptes sont utiles : si ce n'est pas précisément par eux que nous sentons les beautés littéraires, c'est par eux que nous nous en rendons compte ; mais il ne faut pas oublier que les élèves de ces classes ont plus d'aptitude et de goût pour imiter les grands modèles que pour étudier des préceptes abstraits ; l'exposition des préceptes ne peut leur offrir un véritable intérêt et une véritable utilité, que si elle est courte, et si on ne la sépare pas de l'étude et de l'imitation des modèles.

On s'essaiera donc à la composition dès le milieu du premier trimestre, ainsi qu'aux analyses littéraires, après l'explication préliminaire et succincte des préceptes relatifs aux genres dans lesquels on veut écrire et aux morceaux qu'on veut analyser.

Nous excluons, cette année, le discours de la composition : la littérature dont nous nous occupons en Seconde, quoique saine et solide, n'est, en quelque sorte, que la préparation de la Rhétorique ; ce qui ne veut pas dire, assurément, que les études de la Seconde soient sans gravité et ne demandent pas un grand travail. Non, la *Seconde* prépare laborieusement, quoique par des essais plus faciles, les

travaux importants et d'un ordre plus élevé de la Rhétorique.

Voici à peu près l'ordre et le genre de ces sujets de composition et d'analyse :

1° Les lettres ; 2° les épîtres ; 3° les dialogues ; 4° les anecdotes et bons mots ; 5° les églogues ; 6° les fables ; 7° les contes ; 8° les allégories ; 9° les légendes ; 10° les grands récits (V. G. Aristonous) ; 11° les élégies ; 12° les odes ; 13° les portraits et les caractères ; 14° les satires ; 15° les narrations historiques, descriptives, oratoires.

Nous croyons que c'est ici la marche la plus naturelle et la plus attrayante pour des écoliers qui commencent à écrire, et que, sous une sage direction, rien n'est plus propre que cette diversité à éveiller leur imagination, leur goût et la vocation de leur talent.

La plus importante et la plus difficile de ces compositions est, sans contredit, *la narration ;* on s'en occupera presque uniquement pendant les deux derniers trimestres. Elle se retrouvera même au premier trimestre, dans les *lettres*, *épîtres*, *fables* et *contes* dont on s'y occupe particulièrement.

On s'applique donc surtout en Seconde :

1° *Aux narrations historiques*, dont les sujets sont si variés et si intéressants ;

2° *Aux narrations descriptives* des lieux, des choses, des animaux, des saisons, etc. ;

3° *Aux narrations oratoires* des grands événements, des grandes douleurs, etc.

Tous ces sujets de composition peuvent être traités en prose, en vers, en latin, en grec, en français : cette variété même sera tout à la fois utile et agréable ; et nous indiquerons d'ailleurs, tout à l'heure, les grands écrivains qui peuvent servir de modèles pour toutes ces choses et dans tous ces genres.

Cette classe est, encore plus que la Troisième, la classe de la poésie. Le moment est venu même d'étudier les pré-

ceptes des divers genres. On étudiera donc les deux arts poétiques d'Horace et de Boileau, et on pourra même quelquefois les comparer entre eux. J'ai vu une classe de Seconde recueillir un grand profit littéraire de cette comparaison bien faite.

On fera beaucoup de vers latins, même quelques vers grecs, non dans le dessein de devenir des poëtes dans cette langue, mais pour acquérir le sentiment de l'harmonie du mètre grec et saisir mieux toutes les beautés des poëtes.

On s'exercera, au dernier trimestre, sur les rhythmes *saphiques*, *adoniques*, *iambiques* et autres, lesquels d'ailleurs, avec un peu d'habitude, n'offrent guère plus de difficultés que les vers *hexamètres* et *pentamètres*. Il faut au moins qu'un élève de Seconde sache distinguer une strophe saphique d'une strophe alcaïque, un vers phérécratien d'un vers asclépiade.

On doit, *après cette classe*, être brisé à la poésie dans ses diverses formes, savoir changer la prose en vers, même d'une langue dans une autre, avec facilité.

Cette facilité, toutefois, serait malheureuse, si elle ne produisait en Seconde que des vers médiocres : c'est en Seconde surtout qu'il faut s'appliquer à faire faire aux élèves de *bons vers ;* qu'il faut leur faire comprendre, sentir, pénétrer les mérites propres et les secrets de la belle langue poétique. En fait de vers latins, en Seconde ou en Rhétorique, la qualité importe beaucoup plus que la quantité ; et s'il nous était permis d'exprimer notre pensée par une expression familière et un peu hardie, nous dirions que les élèves doivent tendre à devenir, sous le rapport du goût poétique, des Ovide en troisième et des Virgile en Seconde et en Rhétorique. Non pas qu'on puisse à volonté passer de la facilité *lâchée* et un peu molle d'Ovide à la parfaite élégance de Virgile ; mais il est sûr que dans les commencements les élèves prennent assez bien à la manière d'Ovide, et je n'ai pas

remarqué que cela les empêchât plus tard d'admirer et d'imiter Virgile.

Mais tous ces travaux si intéressants ne doivent pas faire négliger le fond des langues : on continuera donc à faire des versions et surtout des thèmes.

On commencera même l'année, comme en Troisième, par faire plusieurs thèmes de règles de suite, pour remettre les élèves au latin et les affermir de nouveau dans la connaissance des principes, et on continuera, pendant toute l'année, à faire au moins un beau thème latin régulièrement chaque semaine.

On composera en cette faculté pendant toute l'année, ainsi qu'en thème grec.

Ces thèmes devront être bien choisis, et dans le genre de littérature dont s'occupe la classe.

J'ai vu donner en thème et traduire avec grand profit les aventures d'Aristonoüs en Seconde.

On sait que Fénelon avait mis en prose latine les fables de La Fontaine et les donnait au duc de Bourgogne à traduire en prose française. Ce serait encore là, je crois, un excellent travail pour des élèves de seconde.

II

AUTEURS A ÉTUDIER, A TRADUIRE ET A IMITER

FRANÇAIS.
- Fénelon, *Télémaque* et *Morceaux choisis ;*
- Buffon ;
- Massillon ;
- Mme de Sévigné, *Lettres choisies ;*
- La Bruyère, les *Caractères ;*
- La Fontaine et Florian, *fables ;*
- J.-B. Rousseau, les *odes ;*
- Racine, chœurs d'*Esther* et d'*Athalie ;*
- Vertot, *Révolutions romaines ;*
- Bossuet, *Histoire universelle ;*
- Noël, *Leçons de littérature* (avec discernement) ;

Latins...
- Phèdre;
- Horace;
- Virgile;
- Cornelius-Nepos;
- Tite-Live;
- *Lettres de saint Jérôme à Népotien, à Paulin, à Eustochius;*
- Tacite, *Vie d'Agricola;*

Grecs...
- Esope;
- Homère;
- Platon;
- Démosthènes;
- *Lettres de saint Basile et de saint Grégoire de Nazianze;*
- *Lettres de saint Jean Chrysostome à Olympiade;*
- Euripide;
- Sophocle;
- Théocrite, *Morceaux choisis;*
- Moschus.

De tous ces grands auteurs, le professeur choisira les plus belles pages, les *excerpta* les plus convenables au but de sa classe, en chaque trimestre.

Près de ces sources profanes, le professeur ne manquera pas d'ouvrir aux élèves les sources sacrées des saintes Écritures, et leur fera voir qu'il y a là une magnificence, une grandeur, un naturel et des beautés qui ne se trouvent point ailleurs.

Dans l'Ecriture sainte, on pourra étudier, comme modèle d'allégorie, le discours de Nathan à David, l'apologue de la Vigne, dans Isaïe, ch. v;

Comme modèle du genre pastoral, la ravissante histoire de Ruth;

Comme modèle du genre élégiaque, le chant funèbre de David sur Jonathas et Saül, et le *Super flumina Babylonis.*

On étudiera aussi la lettre si touchante de saint Paul à Philémon, les épîtres si tendres et si fortes aux Thessaloniciens.

On trouvera encore des traits énergiques de caractère et de mœurs dans les livres sapientiaux.

Les malédictions de Job, et les prédictions contre le roi de Babylone, sont d'une éloquence poétique incomparable.

Il y a aussi des églogues ravissantes dans Isaïe, et les plus sublimes odes dans les Psaumes et dans les Prophéties.

On se gardera bien d'oublier les élégies et les lamentations de Jérémie, la prière de Baruch, etc.

Les versions latines et grecques seront tirées souvent des rhéteurs et philosophes anciens, comme Cicéron, Quintilien, Platon, Aristote, Longin ; on les choisira aussi dans saint Augustin, *De Doctrinâ christianâ ;* dans saint Basile, saint Grégoire de Nazianze, Lactance, saint Jérôme, saint Paulin : il ne faut pas oublier l'admirable lettre de saint Ignace, martyr, aux Romains.

III

MÉTHODE PRATIQUE

La manière assez large dont cette classe et la classe suivante sont conçues dans ce plan d'études, fait un devoir particulier au professeur d'en réduire l'enseignement à une méthode simple et très-régulière. Les ouvrages complets, vus en détail dans toutes les classes précédentes et que l'on revoit alors, les grands ensembles que l'on étudie, surtout en Rhétorique, ne peuvent toujours se découper par petites leçons, par petits devoirs de chaque jour, et pourtant il faut chaque jour des classes et des études, et à chaque classe des leçons, des explications et des devoirs.

1° DES LEÇONS

Il ne faut jamais donner trop de leçons diverses à réciter en chaque classe.

En compensation, il faut que ces leçons aient une certaine étendue, et permettent à un élève intelligent et animé, de réciter de suite quelques morceaux de littérature latine, grecque ou française.

Il faut exiger de tous les élèves, pendant la récitation, une tenue digne et calme, ne tolérer jamais la moindre supercherie collégienne, insister pour que la prononciation soit nette : interdire absolument la *cantilène* écolière.

En Seconde et en Rhétorique, la récitation des leçons doit être toujours un bel et intéressant exercice.

Elles doivent être toujours apprises, dites, récitées, accentuées, senties parfaitement ; tout ce qui a été demandé de la Troisième se doit demander, à plus forte raison, de la Seconde et de la Rhétorique : quant aux détails, la méthode dépend ici du talent, du goût et de l'industrie du professeur.

2° DES EXPLICATIONS

Expliquer encore littéralement et *mot à mot*, est TOUJOURS nécessaire pour le grec, presque toujours aussi pour le latin. Tacite, Horace, etc., offriront toujours de grandes difficultés.

Jamais une longue phrase tout d'un trait, jamais sans avoir lu la phrase entière une fois, et sans relire une seconde fois, et avec le mot à mot, la partie de phrase que l'on traduit. — Cette méthode doit être observée jusqu'en Rhétorique inclusivement et avec scrupule, à moins qu'il ne s'agisse de l'analyse littéraire d'un grand sujet, soit latin, soit grec, soit français : alors cette analyse se fait après lecture du morceau entier, ou des parties considérables qu'on suppose parfaitement expliquées et comprises à l'avance.

3° DEVOIRS

1° *Du choix et de la dictée des devoirs.* — Il est de la der-

nière importance d'assigner un devoir pour chaque étude, c'est-à-dire de ne pas donner plusieurs études pour un seul devoir, quand même ce serait une narration ou un discours. Les élèves de Seconde et de Rhétorique n'ont pas l'idée de la perfection, et surtout pas assez de patience, pour limer un devoir pendant plusieurs études. Il faut prendre les écoliers comme ils sont. Je ferais exception pour des élèves exceptionnels ; mais, pour les autres, j'exigerais impérieusement un devoir pour chaque étude. Seulement, on peut, en Seconde et en Rhétorique, dicter quelques jours d'avance la matière d'une composition, afin que les élèves puissent consacrer leurs moments libres à faire leur plan et à rassembler leurs matériaux.

Il faut choisir les devoirs avec grande réflexion et discernement ; c'est là un des soins les plus essentiels et les plus décisifs du professorat littéraire. Rien qui soit au-dessus des forces de la classe : les considérations morales abstraites, tout ce qui suppose des idées philosophiques acquises et approfondies, n'offrent généralement aux élèves aucun attrait.

Qu'il y ait toujours, au contraire, dans le sujet qu'ils devront traiter, quelque chose qui éveille leur imagination, parle à leur cœur et leur permette d'imiter ou de reproduire ce qu'ils auront remarqué de plus beau et de plus frappant dans leurs auteurs.

Par exemple : vous avez expliqué en classe le passage des Alpes par Annibal, dans Tite-Live ; l'incendie de Rome par Néron, dans Tacite : donnez-leur pour sujet de thème ou de narration, soit latine, soit française, le passage des Alpes par François Ier ; la ruine de Jérusalem par Titus, ou l'incendie de Moscou[1].

[1] J'ai vu employer, avec succès, une méthode qui consiste à donner de temps en temps aux élèves, des matières de vers sur les incidents de leur vie écolière ou sur certains événements contemporains. C'est ainsi que je

Chacun d'eux, pour faire son devoir, s'empressera de recourir à l'auteur dont il avait peut-être négligé d'abord de remarquer les beautés ; et, à défaut d'imitations heureuses, le plus faible aura du moins fait quelque chose d'utile : il aura relu attentivement une belle page.

Faites de même, et à plus forte raison, pour les devoirs de vers latins.

C'est surtout en Seconde qu'il faut que les matières de vers soient choisies et préparées avec le plus grand soin : il faut que l'élève y trouve toujours le moyen de développer facilement son imagination, et de mettre en relief les emprunts habiles qui seraient faits aux grands poëtes.

Quoique les principaux devoirs de cette classe consistent en compositions françaises ou latines, en analyses littéraires et en pièces de vers latins, il ne faut pas les prodiguer. Ces devoirs sont donnés d'après un ordre régulier, dans lequel on fera entrer aussi, à tour de rôle, des thèmes et des versions; mais les compositions, les analyses et les pièces de vers demandant plus de temps, il sera bon de les réserver pour les jours de longues études.

2° *De la correction des devoirs.* — Pour la méthode de correction, elle doit être tout à la fois aussi littérale et plus littéraire que dans les classes précédentes.

retrouve au nombre des matières données dans des classes de seconde et de rhétorique : *Changement de la classe de seconde en chapelle de la sainte Vierge ; — Requête à M. le Supérieur pour lui demander un cahier d'honneur ; — mort de Mgr l'archevêque de Paris ; — le gaz à la salle des exercices ; — le poisson d'avril ; — les jours gras au petit Séminaire ; — le jeu de billes ; — l'origine des échasses ; — le télégraphe électrique ; — le jeu de barres au cerceau ; — la loterie des lingots d'or ; — la rougeole*, etc. Ces sortes de matières qui pourraient, si on les multipliait trop, devenir un inconvénient, servent beaucoup, je crois, à initier les élèves à la connaissance des termes usuels de la langue latine, et leur apprennent aussi à exprimer noblement les choses vulgaires. Seulement, il est de toute nécessité que le professeur rédige lui-même la matière et qu'il s'applique sérieusement à la préparation du corrigé.

J'en donnerai quelques exemples :

Si vous corrigez une version latine ou grecque, faites lire le texte, puis un devoir. Comparez phrase par phrase et souvent mot pour mot ; faites sentir à vos élèves toute l'importance qu'il y a quelquefois à ne pas intervertir les mots, à ne pas déplacer les membres de phrase ; faites-leur remarquer par quels tours, par quels efforts la traduction la plus littérale devient quelquefois la plus littéraire ; qu'ils voient tout ce que notre langue acquiert souvent d'énergie en suivant de près la forme des grands auteurs de l'antiquité ; qu'ils comprennent combien elle se prête plus qu'on ne le pense à cette imitation, et comment sa souplesse revêt souvent dans nos grands écrivains un caractère d'originalité fière qui lui donne un grand éclat.

Si le devoir dont il est question est une narration latine ou française, faites lire d'abord le sujet ; écoutez ensuite le développement ; n'interrompez pas l'élève à chaque phrase ; attendez qu'il ait terminé ; faites ensuite vos observations.

Elles doivent porter sur la conception du sujet, sur le plan et l'ensemble, puis sur la peinture des lieux et des caractères, et enfin sur le style.

Que l'élève, par vos remarques judicieuses, sente les défauts de son plan, l'irrégularité de sa marche, l'absence de nœud ou de préparation au dénouement ; qu'il apprécie le ridicule ou le faux des caractères outrés, tel qu'il est ordinaire aux jeunes gens de les concevoir et de les peindre : montrez-lui le défaut de nature ou de vérité historique, il sera étonné lui-même des excès où l'imagination l'a emporté.

Quant au style, qu'ils évitent avant tout la platitude et l'enflure, le ton emphatique et les formes vulgaires. Les jeunes gens ne savent le plus souvent que tomber d'un défaut dans l'autre. Rien n'est plus rare chez eux que le style simple et noble. Citez-leur des exemples de Cicéron, de

Tacite, de Tite-Live et de nos grands écrivains français, où la force et l'élégance se trouvent jointes à la simplicité : ils admireront qu'on puisse dire des choses si grandes dans un style sans prétention; faites-les rire eux-mêmes des affectations de ce style nuageux, obscur, inintelligible, qu'on a décoré du nom de romantisme; répétez-leur souvent le vers de Boileau :

Rien n'est beau que le vrai, le vrai seul est aimable.

S'il s'agit de la correction d'un devoir de poésie, soyez d'une critique encore plus sévère. La poésie, a-t-on dit, est un langage divin : il y faut donc un grand respect. La Seconde est par excellence la classe où l'on s'exerce à ce genre de littérature. Si les études antérieures ont été sérieuses et bien faites, votre classe devra renfermer plus d'un versificateur habile.

Si la pièce en vaut la peine, écoutez-la jusqu'à la fin; relisez-la vous-même ensuite. En y donnant le ton, faites ressortir et valoir ce qu'elle contient de bonne poésie, d'imitations heureuses. En ce cas, comme en beaucoup d'autres, ne craignez pas de donner des éloges; vous n'aurez que trop lieu de les tempérer par la critique. Dans les rares circonstances où j'ai professé la Seconde ou la Rhétorique, j'ai vu des jeunes gens que cette seconde lecture faisait pâlir d'émotion : la classe écoutait en silence; tous les émules prêtaient une oreille attentive, et je voyais se réaliser l'expression de Virgile :

. . . . *exultantiaque haurit*
Corda pavor pulsans, laudumque arrecta cupido.

Joyeux de son succès, l'élève était ensuite plus docile aux reproches; il acceptait volontiers une critique amie, qui faisait avec justice la part du mal, comme elle avait généreusement d'abord fait celle du bien; ses condisciples

envient l'honneur de voir, à leur tour, leur travail lu par le professeur, et une noble émulation se répandait de toutes parts parmi ces jeunes esprits.

Pour ce genre de devoirs, autant qu'il sera possible, que le professeur fasse lui-même le corrigé, et que la classe sente qu'il sait joindre l'exemple au conseil.

Cette remarque peut et doit d'ailleurs s'appliquer aux autres devoirs.

Quoi qu'il en soit, ce corrigé *doit toujours être donné*, soit d'un grand auteur auquel la matière aurait été empruntée, soit du fonds du professeur, soit même des meilleures copies d'élèves; et il doit être consigné par eux avec soin dans un cahier souvent contrôlé par le professeur.

C'est aussi dans ce cahier que les élèves de *Seconde* recueilleront les plus beaux morceaux, les plus beaux passages de leurs auteurs. Il faut que ce cahier de corrigés soit pour chaque élève comme un *cahier d'honneur*, comme un recueil de belle littérature latine, grecque et française, où se trouvent réunis les plus beaux devoirs de la classe et les plus belles pièces du même genre et sur le même sujet, soit de leurs maîtres, soit de leurs condisciples, soit d'eux-mêmes, soit surtout des grands modèles qui auront été présentés en classe à leur admiration et à leur imitation.

Il faut que la méthode d'enseignement et de correction ait quelque chose de large, d'élevé, de très-littéraire, en Seconde et en Rhétorique. Cependant, quand il le faudra, et cela sera souvent bien nécessaire, elle devra redevenir grammaticale et élémentaire : c'est ce que les professeurs littéraires ne comprennent pas toujours assez, et c'est un grand tort.

Il ne faut pas tenir plus à la dignité factice de sa classe qu'à la vérité des choses et à l'utilité des jeunes gens.

Il faut bien voir OU ILS EN SONT, et les prendre là, pour les mener plus loin.

Il sera donc indispensable de s'occuper souvent, en Seconde, des principes des langues, de l'explication précise de l'analyse même grammaticale, de la bonne et exacte traduction : au lieu de faire dominer les vues littéraires et les théories, il sera bon, par exemple, de suppléer aux thèmes, devenus plus rares, par la manière rigoureuse dont on corrigera les compositions latines et les vers : c'est-à-dire, non-seulement littérairement, mais grammaticalement.

Ces sages précautions prises contre tous les abus possibles des études et de l'enseignement littéraire de la Seconde, il faut bien entendre d'ailleurs combien il importe, dans cette classe, d'inspirer aux jeunes gens un élan généreux, et de féconder leur esprit.

Pour cela, il est à propos de leur donner, pour les grandes compositions, des matières courtes, mais belles, comprenant beaucoup de choses et renfermant des germes nombreux et féconds[1]. Puis, comme les élèves ne sont point habitués à découvrir et à faire éclore tous ces germes, le professeur devra, dans un commentaire animé, révéler les richesses et les beautés du sujet : par là ouvrir les idées, faire entrevoir les traits saillants, jeter des aperçus, surtout peindre les faits et les personnages, fournir les données historiques, etc., sans diffusion toutefois, cela gâterait tout. Il pourra encore indiquer des rapprochements littéraires, non pas nombreux, mais très-bien choisis; enfin même, lire en classe quelques beaux morceaux analogues, soit français, soit latins, soit grecs, et signaler d'autres passages que les élèves pourront de leur côté lire et imiter.

Le devoir achevé et vu, le corrigé *ne doit jamais se faire attendre plus d'une classe ou deux;* et il doit être présenté, et paraître aux yeux de tous avec éclat.

[1] Je dis *courtes*, car une matière trop longue contrarie les bons élèves, les embarrasse même quelquefois et paralyse leur imagination.

Il est une dernière observation très-importante : Un bon professeur de Seconde doit tenir *habituellement* sa classe à un niveau élevé, même quand il la laisse se reposer dans des travaux qui ne demandent ni le même élan, ni la même application. Il faut toujours nourrir ces jeunes esprits de belles et nobles pensées, de sentiments généreux, de grandes et fortes images : voilà ce qui les anime au travail, ce qui féconde leur intelligence et leur cœur, ce qui fait la haute Education intellectuelle.

Ceci, du reste, est toujours bien facile en Seconde et en Rhétorique, où le professeur et les élèves n'ont jamais de commerce qu'avec les plus grands génies, avec les princes de l'esprit humain.

Pour accomplir sa tâche, le professeur n'a donc qu'une chose à faire : toutes les fois qu'il rencontre un passage d'un intérêt plus élevé, qu'il insiste, qu'il développe la pensée de l'auteur, qu'il la fasse goûter, sentir, admirer; et n'hésite pas à consacrer un temps même considérable à l'exposition, à l'admiration de ces grandes beautés littéraires.

Il verra alors s'épanouir tous ces jeunes esprits à cette lumière : ils se réjouiront des découvertes que leur professeur leur aura fait faire dans le domaine de ce qui est vrai, de ce qui est bon, de ce qui est grand.

Les simples étymologies, habilement indiquées, leur révèleront quelquefois, avec la philosophie du langage, le véritable secret de peindre et d'exprimer la nature.

Et toujours, — c'est l'heureux privilége de leur âge, — ils se passionneront pour cette image du beau qu'ils auront entrevue, et alors, la classe ne sera plus pour eux un temps d'études arides et sèches : ils aimeront les heures qu'ils y consacrent : ils en attendront le retour avec impatience; ils ne la verront finir qu'avec regret.

J'ai vu l'explication d'un épisode de Virgile tenir tous les élèves d'une classe de Seconde tellement charmés et comme

suspendus aux lèvres de leur professeur, que la cloche annonçant la fin de la classe, tous s'écrièrent avec tristesse : *Quoi, déjà!*

Quand un maître a su répandre sur les travaux de chaque jour ce puissant intérêt, il peut demeurer sans inquiétude : il est aimé de ses disciples autant qu'il les aime : il peut demander d'eux tous les efforts, rien ne lui sera refusé.

VIII

Rhétorique ou classe d'éloquence.

I

BUT DE LA CLASSE

Dans le livre où j'ai traité de la Rhétorique, j'ai dit quel était le but et l'importance de cette classe : je n'insisterai plus sur ce point.

La Rhétorique reçoit son importance de la place même qu'elle occupe dans le cours des humanités ; c'est la nature, c'est la dignité de la haute Education intellectuelle qui marque l'élévation du but que la Rhétorique doit atteindre, et décide ce qu'elle doit être.

Dans ces pensées, dans ce but, les trois choses dont nous avons remarqué l'utilité en Seconde, sont ici d'une utilité au moins égale :

1° L'étude des préceptes ;

2° L'étude des modèles ;

3° Enfin la composition, c'est-à-dire l'application des préceptes, et l'imitation des modèles.

1° L'ÉTUDE DES PRÉCEPTES : ce qui concerne l'*élocution*

ayant été étudié en Troisième d'abord, et, d'une manière plus étendue en Seconde, il est à propos d'étudier en Rhétorique ce qui traite de l'*invention*, de la *disposition* et de l'*action*.

Toutefois, le professeur s'assurera, par des interrogations, que ses élèves n'ont pas oublié et ont bien compris ce qui regarde l'*élocution* ;

2° L'ÉTUDE DES MODÈLES, dans les chefs-d'œuvre des hommes de talent et de génie, dans l'ensemble de leurs grandes compositions : c'est-à-dire, l'intelligence et l'admiration des grands maîtres. Après les avoir étudiés en détail, expliqués, appris par cœur dans les classes précédentes, les élèves de Rhétorique doivent les revoir et les admirer dans toute la perfection de leurs plus célèbres ouvrages, dans toute la beauté de leur ensemble.

Parmi les œuvres littéraires, qui se présentent avec les caractères d'une composition complète et achevée, nous citerons principalement : le grand discours historique, le discours oratoire, le poëme épique, le drame.

Les plus belles parties du discours oratoire, qui sont l'*exorde* et la *péroraison*, doivent être aussi l'objet d'une attention toute spéciale ;

3° LA COMPOSITION : l'étude approfondie, l'admiration éclairée des modèles, voilà, sans contredit, ce qui importe le plus en Rhétorique : toutefois, ce n'est pas tout, et il faut bien exercer les jeunes gens à la COMPOSITION, c'est-à-dire à l'imitation des modèles, en même temps qu'à l'application des préceptes.

On leur fait composer surtout des analyses et critiques littéraires ; des discours français et latins ; des pièces de vers latins et quelquefois même des vers grecs ; de beaux thèmes et de belles versions.

II

AUTEURS A ÉTUDIER, A EXPLIQUER ET A IMITER

Quant aux préceptes, les auteurs à étudier ou à consulter sont :

CICÉRON, *de Oratore;* QUINTILIEN ;

FÉNELON, *Dialogues sur l'Eloquence*, et *Lettre à l'Académie française* (ces deux traités sont admirables et à peu près complets); la *Rhétorique sacrée;*

Le cardinal MAURY, *Essai sur l'éloquence de la chaire* (avec sobriété et discernement);

LA HARPE, *Discours sur les Psaumes;*

Lettre de SAINT FRANÇOIS DE SALES, *sur l'Eloquence;*

Le 4e *Livre de la Doctrine chrétienne*, de SAINT AUGUSTIN;

ROLLIN, BLAIR, GAICHIÈS, l'abbé GIRARD.

Quant aux modèles, nous ne citerons que quelques noms.

1° POUR LE POÈME ÉPIQUE

VIRGILE et l'*Énéide;*

HOMÈRE et l'*Iliade;*

FÉNELON et le *Télémaque;*

Le professeur pourra rendre compte et dire son avis, de vive voix, de quelques *Poëmes modernes*, par exemple : la *Jérusalem délivrée*, le *Paradis perdu*, la *Henriade*, la *Messiade*, la *Lusiade*, la *Religion*.

Il fera connaître aussi les poëmes anciens moins importants ou moins parfaits, comme : l'*Odyssée*, la *Thébaïde*, la *Pharsale*.

Il y a entre l'*Eneide*, l'*Iliade* et le *Télémaque*, de bien belles comparaisons à faire. On peut même faire sur Homère et sur Virgile, des études morales et religieuses du plus haut intérêt : on peut aussi chercher, dans les saintes Ecritures, dans la Genèse et dans les Prophètes, d'incomparables passages, analogues à quelques pages de l'*Eneide* ou de l'*Iliade*, et montrer à quel point l'inspiration divine laisse loin der-

rière elle les plus belles inspirations du génie de l'homme.

Rollin a fait, en ce genre, sur Homère, un excellent travail (1er volume du *Traité des Études*).

J'ai vu faire, avec grand enthousiasme et grand profit, un travail du même genre, par des élèves de Seconde, sur le *Télémaque*, et par des élèves de Rhétorique, sur *Virgile*.

Mais me permettra-t-on de redire ici que toutes ces sublimes études ne doivent pas faire oublier aux professeurs et aux élèves ce que j'ai dit avec tant d'insistance au livre quatrième de ce volume, du *Style simple* et de la *Rhétorique utile?* Hélas ! hélas ! combien n'y a-t-il pas eu de rhétoriciens qui, leurs études achevées, ne savaient pas écrire une simple lettre à leur mère ! Je ne parle pas de ceux qui paraissent avoir oublié en Rhétorique et en Philosophie les principes de l'orthographe.

2° POUR LE DRAME

RACINE, dans *Athalie* et *Esther;*
CORNEILLE, dans *Polyeucte;*
L'*Œdipe* et le *Philoctète*, de SOPHOCLE.

Le professeur, s'il juge utile de rendre compte de quelques comédies de PLAUTE ou de TÉRENCE, mettra le discernement nécessaire dans le choix des éditions et des morceaux.

3° POUR LE DISCOURS ORATOIRE

Dans le genre démonstratif:

Les *Oraisons funèbres* de BOSSUET ;
— — de SAINT GRÉGOIRE DE NAZIANZE ;
— — de SAINT AMBROISE ;
Les *Panégyriques* de FÉNELON ; quelques-uns de BOSSUET ;

Quelques *discours académiques*, bien choisis par le professeur, par exemple : les discours de réception à l'Académie française, de Bossuet, Fénelon, Buffon et Massillon.

Le professeur trouvera aussi de belles choses dans FLÉCHIER (*Éloge de Turenne*, etc.)

Dans le genre délibératif:

Parmi les profanes :

Les plus beaux *plaidoyers* de DÉMOSTHÈNES et de CICÉRON, entre autres : Le *Pro Milone*, le *Pro Coronâ*, qui peuvent être considérés comme appartenant au *barreau* et à la *tribune*, étant tout à la fois judiciaires et politiques ;

Quelqeus *discours* de d'AGUESSEAU, etc., etc., etc.

Parmi les écrivains sacrés :

Les *discours* de SAINT PAUL à l'*Aréopage* et devant *Félix ;*

Les passages les plus célèbres des grandes *épîtres* de l'Apôtre, par exemple : l'*éloge de la Foi*, dans l'épître aux Hébreux; l'*éloge de la Charité*, dans la 1re aux Corinthiens ;

Les *Pères*, et particulièrement SAINT LÉON, SAINT GRÉGOIRE LE GRAND ;

Les *Sermonaires*, BOURDALOUE, dans le *Sermon dogmatique ;* MASSILLON, dans le *Sermon moral ;* et pour un choix d'homélies, de conférences et d'instructions familières, SAINT AUGUSTIN.

4° POUR LE GRAND DISCOURS HISTORIQUE

BOSSUET, l'*Histoire universelle ;*

MONTESQUIEU, *Grandeur et décadence des Romains ;*

TACITE, quelques passages des *Mœurs des Germains ;*

Quelques pages de la *Cité de Dieu* de SAINT AUGUSTIN, etc.

5° POUR LES EXORDES ET PÉRORAISONS

BOSSUET ;

FÉNELON ;

MASSILLON (le *Petit Carême* surtout a des péroraisons très-belles et très-touchantes) ;

CICÉRON ;

SAINT AUGUSTIN ;

Les *Adieux* de SAINT PAUL *à Milet*, etc., etc., etc.

On comprend que je me borne ici à des indications.

En Rhétorique, les modèles, les auteurs à apprendre, à expliquer et à imiter sont tous les grands écrivains, tous les plus illustres génies latins, grecs et français.

III

MÉTHODE PRATIQUE

C'est ici l'important.

Je ne prétends pas, toutefois, entrer sur ce point dans des détails impossibles à régler et même à prévoir, détails que le goût, le bon sens et l'expérience de chaque jour doivent modifier à l'infini. La méthode d'enseignement, en Rhétorique, dépend beaucoup, on le comprend sans peine, du talent et de la tournure d'esprit du professeur, ainsi que de l'aptitude de ses élèves, de leur travail et de leurs progrès. Nous poserons donc seulement ici, très-sommairement, quelques observations et quelques règles générales, en reprenant l'ordre des matières de la classe.

Cette classe n'étant d'ailleurs que la continuation et l'achèvement de la Seconde, à la seule différence de sujets plus graves, plus sérieux, plus importants, mais toujours, les mêmes au fond, — puisqu'il s'agit toujours, pour les leçons et les explications, des grands modèles à apprendre ou à expliquer, et pour les devoirs, de compositions et d'analyses littéraires, — les règles données en Seconde doivent être suivies en Rhétorique, sauf quelques modifications et additions nécessaires, que voici :

1° LES LEÇONS

Les élèves rendront compte à chaque classe de quelques pages d'une *rhétorique* courte et substantielle : cette *rhétorique* ne doit pas être apprise littéralement par cœur : on exige seulement que l'élève récite mot pour mot les *définitions* et les *exemples*.

Il y a des professeurs qui prennent la peine d'écrire et de dicter longuement eux-mêmes à leurs élèves les préceptes de la *rhétorique*. C'est souvent, je le crois, un temps mal employé.

Le professeur devra seulement ajouter de vive voix, à l'exposition des élèves, quand elle sera fautive ou incomplète, les réflexions et les développements qu'il jugera convenables : il devra le faire avec clarté, précision, et, autant qu'il se pourra, avec une certaine dignité de langage.

Ce qu'il y a de mieux ici, c'est que le professeur, en revenant sur les détails de la leçon, y ajoute des exemples empruntés à ses propres souvenirs, et qui confirment les citations de l'auteur : par là il répandra sur ces préceptes souvent très-arides le charme littéraire et la variété, capables d'intéresser l'esprit et de fixer la curiosité de la jeunesse.

Il profitera de ces citations, de ces passages si courts, pour leur inspirer l'admiration de ces sublimes génies, qui savent, par un mot, par un trait, révéler les secrets les plus intimes du cœur humain, ou rendre vivantes et sensibles les beautés jusque-là inaperçues de la nature.

Cet exercice, ainsi fait, peut offrir aux jeunes gens le plus vif attrait ; et quoiqu'il faille éviter de le prolonger outre mesure, quand il cesse d'être une abstraction, pour devenir ainsi l'étude même et l'admiration des modèles, je ne craindrais pas d'y donner un certain temps : rien n'est plus important en Rhétorique.

Quant aux autres leçons, c'est dans cette classe, ou jamais, qu'on doit réciter et lire avec intelligence, avec des intonations vraies et naturelles. C'est alors qu'il faut donner aux choses le ton, le sentiment, l'accentuation convenables ; c'est alors qu'on ne doit plus voir des écoliers qui récitent machinalement des mots entrés dans leur mémoire : l'instinct, le goût, l'expression du beau doivent enfin se faire sentir.

Pour cela, en Rhétorique, il est bon que la récitation ait quelquefois une certaine solennité : les leçons doivent être alors de longs et beaux morceaux français, latins ou grecs, de prose et de vers, qui se répètent à un jour fixé, dans toute l'étendue et avec tout l'éclat de leur ensemble.

Le moment de la récitation arrivé, il faut exiger de tous les élèves, encore plus qu'en Seconde, un scrupuleux silence, une respectueuse attention. On ne doit pas souffrir de ceux qui écoutent la moindre interruption, ni de celui qui parle la moindre précipitation, incohérence ou hésitation dans le débit.

Il faut leur faire éviter par-dessus tout cette monotonie déclamatoire, ce ton faux dans lequel ils donnent si souvent, ou par timidité, ou par exagération du sentiment : il est une manière de dire, simple et vraie, nettement articulée, sérieuse, convenable : voilà ce qu'il faut obtenir, ce qu'il faut *attraper*, dit quelque part Fénelon.

Comme c'est ici un point essentiel, et que l'élève y manque souvent par défaut de mémoire ou d'assurance, on peut quelquefois lui faire lire à livre ouvert la leçon mal récitée; puis, le livre étant fermé de nouveau, faites-lui recommencer la récitation. Il est impossible qu'elle ne soit meilleure, et toute la classe aura gagné à cet utile exercice, en même temps que lui.

Je n'entrerai point à cet égard dans plus de détails : MM. les professeurs peuvent consulter sur ceci et même faire traduire par leurs élèves les règles pleines de sagesse que Quintilien a tracées dans ses *Institutions de l'orateur*. L'importance que ce grand maître de la parole attache à l'art de bien dire doit faire comprendre qu'il n'y a point ici de négligence admissible : la raison le démontre facilement d'ailleurs. Bien lire, bien dire, suppose deux choses : bien comprendre et bien sentir ; or c'est tout.

Lorsqu'il y a dans une classe des jeunes gens doués d'une mémoire plus heureuse que les autres, il faut indiquer à ceux-là une tragédie de Racine, de Corneille ou de Sophocle, un sermon de quelque grand orateur ou un discours de Cicéron et de Démosthènes, à étudier dans le cours d'un mois. Ils apprendront par cœur les passages dont ils auront

été particulièrement frappés; ils rendront compte de l'ensemble de l'œuvre devant tous leurs condisciples : et leur esprit se sera, par cet exercice, enrichi d'un nouveau trésor, en même temps que la classe tout entière s'animera d'une généreuse émulation.

J'ai vu des jeunes gens présenter ainsi pour l'examen, à la fin de la Rhétorique, le *Petit Carême* de Massillon tout entier; un autre le *Télémaque;* un autre six chants de l'*Iliade;* un autre l'*Énéide;* un autre, — c'était à la fin de sa Seconde, — toutes les odes d'Horace [1].

2° LES EXPLICATIONS ET VERSIONS

En Rhétorique, comme en Seconde, on aura des auteurs de classe comme fonds d'explication courante, par exemple : Cicéron, *Pro Milone;* Démosthènes, *Pro Corona;* Thucydide, l'*Eloge par Périclès des guerriers morts pour la patrie;* ou dans les tragiques grecs : *Œdipe*, *roi*, *Philoctète*, etc., etc.

L'*explication des auteurs,* quoique large et aisée, ne s'éloignera pourtant pas de l'explication littérale. La traduction sera facile, variée, et reproduira, avec toutes ses qualités, le style de l'original. Les discours expliqués seront analysés oratoirement ; ils le seront même logiquement par le professeur qui, dans une esquisse exacte, fera voir aux élèves l'idée principale, les divisions et les subdivisions, l'enchaînement des faits, des preuves, etc., etc.

Il sera bon qu'à la fin les élèves fassent et écrivent ce travail eux-mêmes.

Il faut insister, en Rhétorique, pour que l'explication soit exacte, sérieuse et pas prise de trop haut. On entend tou-

[1] Ces sortes d'exercices, qui contribuent puissamment à développer la mémoire, sont excellents toutes les fois qu'ils servent aussi au développement du jugement et du goût; mais certains élèves s'y livrent quelquefois aux dépens d'autres études essentielles.

jours le latin et le grec moins qu'on ne croit. Je l'ai dit et le répète : les vues d'ensemble ont toujours un peu de vague pour une jeune tête, même de rhétoricien.

D'ailleurs, ces explications en grand ont l'inconvénient de n'appliquer pas assez l'esprit de l'élève, et de lui faire perdre de vue les détails, souvent si instructifs, si solides et si intéressants. On ne comprend et on ne traduit bien, qu'en se tenant toujours le plus près possible du texte original.

Quant aux *versions*, dans les conseils relatifs à l'enseignement de la Seconde, je me suis étendu suffisamment sur la manière de corriger les versions latines et grecques. Rien n'y doit être changé pour la classe de rhétorique, si ce n'est qu'on a le droit d'exiger des élèves une plus haute perfection relative.

Il faut qu'ils soient bien convaincus que pour eux la traduction ne consiste pas seulement à rendre sans contre-sens la pensée de l'auteur, mais à la rendre *sous sa forme native, en lui conservant ce qu'elle a même de plus profondément original :* ceci suppose, il est vrai, une grande pénétration d'esprit et la connaissance approfondie des deux langues.

Il n'est pas nécessaire, en Rhétorique, ni en Seconde, ni même en Troisième, que les versions latines et grecques soient toujours dictées en classe ; elles peuvent et doivent être tirées des grands auteurs grecs et latins, poëtes et prosateurs réservés à l'explication. Cela gagne du temps, et surtout cela fait traduire les plus beaux passages de ces grands auteurs, avec le soin particulier que demande une version écrite sur cahier et sur copie. En tous cas, les versions doivent toujours avoir une étendue suffisante, mais jamais exagérée : on fait mal ce qu'on est obligé de faire vite, même en Rhétorique.

Il faut apporter un grand soin dans le choix des textes.

Il est bon, sans doute, que les élèves soient mis quelquefois aux prises avec les écrivains d'une latinité inférieure ou du second ordre, pour s'exercer à la traduction, quelquefois très-difficile, des divers genres de style et d'auteur ; mais je n'approuverais pas que, par une sorte de lassitude ou de dégoût des grands modèles, on ne donnât, en Rhétorique, que des versions empruntées aux époques de décadence. Sans doute, il y a dans les œuvres de Juvénal et de Claudien, dans Sénèque le tragique et dans Perse, des pages immortelles, des beautés renouvelées de la plus pure et de la plus belle antiquité; mais on ne peut y prendre indistinctement.

Et si on cherche des *difficultés*, on trouvera, dans les œuvres philosophiques de Cicéron, dans quelques-uns de ses discours moins connus, dans Tacite, dans Horace, des passages qui, réunissant l'élévation de la pensée à la délicatesse la plus profonde de l'expression, sont aussi difficiles à traduire que possible.

Quant aux versions grecques, le vaste champ de la plus riche littérature qui fût jamais est ouvert tout entier.

La langue grecque n'a point subi cette rapide décadence qu'on remarque dans la langue latine. Homère et Thucydide, le siècle des héros et le siècle de Périclès, se donnent la main : c'est toujours la même pureté, la même perfection de langage. Polybe et Plutarque en sont peu éloignés, et après eux il n'y a plus que le Bas-Empire, dont les œuvres littéraires ne s'étudient point.

Il est inutile de dire que les Pères grecs, saint Basile, saint Grégoire de Nazianze, saint Jean Chrysostome, offrent des trésors inépuisables.

Il y a des maisons d'Education où, de peur que le professeur de Rhétorique ne soit trop chargé, on lui donne un maître adjoint, qui fait ce qu'on nomme la *Rhétorique française*, ou bien se charge de l'enseignement du grec : c'est

ce que je ne saurais approuver ; la Rhétorique latine et la Rhétorique française en souffrent également. Je regarderais même comme très-fâcheux qu'il y eût une classe de grec distincte des autres classes, sous un professeur à part. Il en résulterait très-probablement que la classe de grec ne serait plus qu'une classe grammaticale, et que toute la grande littérature grecque serait à peu près perdue pour la Rhétorique proprement dite. Je le demande : est-ce qu'un vrai professeur de Rhétorique peut se passer, dans sa classe, d'Homère, de Pindare, de Démosthènes, etc., et des autres hommes de génie dont je viens de prononcer les noms ?

3° LES DEVOIRS

C'est-à-dire *la Composition*, l'application des préceptes et l'imitation des modèles.

1° *Les analyses et critiques littéraires.*

Les analyses et critiques littéraires sont une des études et des compositions les plus importantes à faire en Rhétorique, surtout au commencement.

Elles sont surtout destinées à développer le goût, le jugement, la critique des élèves, en leur faisant étudier à fond et admirer les grands modèles.

Elles peuvent avoir pour objet ou quelque passage détaché d'un grand écrivain, ou une œuvre complète : une tragédie, par exemple, ou même un des grands poëmes qu'ils ont vus en entier dans le cours de leurs Humanités. J'en ai déjà parlé assez au long dans le livre *de la Rhétorique*.

Dans le cas où il ne s'agit que d'un passage détaché, la critique est plus restreinte ; il faudra toutefois l'appréciation des idées et de leur enchaînement, puis des remarques philologiques et des observations littéraires sur le style de l'auteur. C'est ici que le professeur habile doit obliger ses élèves à aller au fond des choses et leur demander compte de tout jusque dans les moindres détails. Qu'ils expliquent

la raison des grands et nobles effets du style ; qu'ils suivent l'écrivain dans toutes les ingénieuses industries de sa pensée, et qu'enfin ils donnent leur avis sur l'ensemble et sur le caractère du passage soumis à leur critique.

2° *Les vers latins.*

Un des devoirs les plus importants à faire en Rhétorique, ce sont les vers latins, soit de petites pièces, soit de grandes.

Les vers latins sont trop souvent négligés et mis de côté dans cette classe. Et toutefois, c'est surtout en rhétorique que les vers latins peuvent être utiles : si les élèves ont profité de leurs études antérieures, c'est par ce travail qu'ils arriveront à la connaissance la plus approfondie de la langue latine, en même temps qu'ils y trouveront les secrets du goût le plus délicat et l'appréciation la plus élevée de Virgile et d'Horace.

Les sujets à traiter seront tour à tour descriptifs et oratoires, et toujours beaux, grands, nobles, variés. — En tout sujet, on exigera toujours, autant que possible, une grande perfection de style poétique. — On fera souvent des vers d'inspiration sur un sujet indiqué, avec une matière donnée très-succinctement.

On fera faire quelquefois aux élèves de petits poëmes complets et d'une certaine étendue : on leur donnera aussi quelquefois de riches morceaux de poésie française ou étrangère à traduire en vers latins : s'ils y réussissent, ils auront, par là, fait preuve d'intelligence poétique : car il en faut beaucoup pour transporter d'une langue dans une autre les beautés qu'elle renferme.

Les Psaumes, Job, les Cantiques de Moïse et les Prophètes pourront offrir d'admirables sujets à traiter en vers latins par de forts rhétoriciens.

Je désirerais aussi qu'en rhétorique on continuât à faire

des compositions lyriques et à cultiver les rhythmes asclépiade, saphique, alcaïque et l'iambe : il y a du charme et une sorte de délassement dans ce travail : il ne peut d'ailleurs qu'être infiniment utile aux élèves d'entretenir un genre d'exercice littéraire, dont le fruit est de leur faire mieux comprendre et goûter Horace et Pindare.

3° *Les discours.*

C'est le grand exercice de la Rhétorique.

1° Du choix des sujets.

J'en ai déjà parlé : je n'ajouterai que quelques mots.

Les sujets de discours seront d'abord simples et faciles : je ne crois même pas qu'il soit à propos, dès le début de la Rhétorique, de donner aux élèves de grands sujets de discours latins : ces jeunes gens reviennent des vacances, et, par conséquent, ils ont beaucoup oublié. Il faut commencer par leur donner à faire quelques belles périodes, peut-être des exordes, des péroraisons, dont on leur montrerait les corrigés ou les modèles dans les grands auteurs ; il faut leur donner surtout de beaux morceaux français à mettre en beau latin. On pourrait ne pas exiger d'eux, dans ce dernier travail, l'exactitude rigoureuse d'une traduction ordinaire, et se contenter que la pensée soit rendue dans un noble langage, et que la phrase ait cette fermeté et cette plénitude qu'on remarque dans les grands écrivains, mais surtout chez Cicéron : ainsi les élèves se mettront-ils peu à peu en haleine, et se prépareront à composer eux-mêmes dans une langue qui leur redeviendra bientôt familière.

Il leur sera aussi très-utile de faire des *plans* et *analyses* de discours tirés du *Conciones*. On y trouve (surtout dans Tite-Live) les harangues de quinze à vingt lignes qui renferment *exorde*, *proposition*, *division*, *confirmation*, *péroraison ;* par exemple, celle de Camille à ses soldats décou-

ragés : *Quæ tristitia, milites, hæc? Quæ insolita cunctatio est?* L'élève devra découvrir ces diverses parties, en marquer le but, la liaison et l'ensemble. Rien n'importe plus à ces jeunes esprits qu'un tel travail. Ils voient dans leurs auteurs et trouvent quelquefois eux-mêmes de beaux détails ; mais un bon plan, un bel ensemble, où il y ait de la proportion, de l'unité, c'est ce qu'ils ne font presque jamais : *Infelix operis summa, quia ponere totum — nesciet.*

A ces importants exercices, on peut faire succéder la narration *oratoire*, c'est-à-dire celle où les personnages en action prennent la parole et tiennent de petits discours. Ce genre de composition offre, en commençant, plus d'intérêt et de variété que le discours proprement dit, et est aussi beaucoup moins difficile.

Après ces premiers travaux, les élèves seront mieux disposés à s'avancer dans le champ, souvent très-embarrassé pour eux, de l'éloquence. Alors ils pourront aborder avec quelque succès des sujets plus importants, plus complets, et essayer de faire des discours entiers, soit dans le genre délibératif, soit dans le genre démonstratif : — sujets historiques, héroïques, religieux ; peu de sujets de philosophie, peu de morale abstraite et de métaphysique. — Ils pourront faire aussi des plaidoyers.

Je ne parle point ici toutefois du grand discours, du grand plaidoyer, tel qu'on le trouve chez Démosthènes et Cicéron, mais seulement du discours tel qu'il se rencontre dans Salluste, Tite-Live, Tacite et les autres grands historiens.

Les matières des discours, quoique courtes doivent être très-développées de vive voix par le professeur : ce développement oral doit être très-animé. Le professeur ne manquera jamais de faire connaître et étudier d'avance aux élèves tous les faits et toutes les circonstances qui entourent et éclairent le sujet, particulièrement si c'est un sujet

historique, afin qu'il sache bien ce qu'ils ont à dire.

En Rhétorique, la connaissance approfondie et très-détaillée de l'histoire, est indispensable, je l'ai dit déjà.

2° Du travail et de la correction des discours.

Les conseils donnés pour la Seconde s'appliquent encore tous ici; je n'ajouterai que quelques détails particuliers à la Rhétorique.

Les défauts où tombent le plus souvent de jeunes rhétoriciens dans leurs compositions littéraires et particulièrement dans leurs discours, sont bien connus. C'est le défaut d'invention dans les idées; le défaut de suite, d'ordre, de clarté, d'enchaînement dans la disposition; le défaut de logique, de raisonnement, de synthèse dans l'ensemble; enfin le défaut de noblesse et de simplicité dans le style.

Voilà donc les points importants auxquels le professeur donnera toujours la plus sérieuse attention dans le détail de la correction des devoirs : mais qu'il insiste par-dessus tout sur le développement logique des idées, et sur la tenue régulière du style qui convient à chaque sujet. Les meilleurs élèves de Rhétorique sont toujours portés au vague et à la déclamation; toujours portés à se permettre le genre *lâché* de notre temps. Il faut leur bien faire comprendre que plus les sujets qu'on leur donne à traiter sont beaux et grands, plus la composition doit en être soignée, et même la forme sévère jusque dans l'éclat et les ornements du langage : c'est alors surtout qu'ils doivent s'appliquer à acquérir le genre correct et sérieux des bons écrivains de notre langue.

En rhétorique, plus qu'en aucune autre classe, les corrigés sont de RIGUEUR : autrement les élèves n'apprennent le plus souvent qu'à mal faire ou à faire médiocrement : le corrigé, le modèle leur apprendra seul comment il fallait bien faire. Aussi un excellent exercice, c'est de faire quel-

quefois refaire les grands devoirs, non pas tous, ni par tous; mais les devoirs les plus remarquables, et on chargerait de ce travail un ou plusieurs élèves qui profiteraient de tout ce qui a été lu et dit de mieux dans la classe, pour donner à ce travail définitif toute la perfection possible. Puis, ce devoir ainsi refait à l'aide, à la gloire et au profit de tous, pourrait prendre place au cahier d'honneur et de corrigé [1].

C'est en Rhétorique et en Seconde que les cahiers d'honneur et de corrigé doivent être faits et tenus avec le plus grand soin : dans ces deux classes, encore plus que dans les autres, rien n'importe davantage, pour inspirer aux jeunes gens le goût du beau. Mais, pour cela, le corrigé ne doit jamais se faire attendre; il faut qu'il soit donné immédiatement, et que le professeur, particulièrement, sache le faire valoir et en relève vivement les beautés; autrement, il demeurerait lettre morte. Les cahiers de corrigé doivent recueillir aussi, à côté des devoirs de la classe, les plus beaux morceaux du même genre ou du même sujet, copiés chez les plus grands auteurs : lettres, narrations portraits, discours, surtout ceux dont on a cherché à faire quelque heureuse imitation.

Ces beaux devoirs, ces beaux corrigés, ces beaux morceaux des langues grecque, latine et française, peuvent devenir les recueils les plus intéressants, et offrir aux élèves les plus belles leçons de littérature.

[1] Il est facile encore de retrouver sur les cahiers d'honneur, conservés dans les archives d'une maison, les mêmes discours composés par les meilleurs élèves de rhétorique des années précédentes : puis, le professeur en fait la lecture solennelle en classe après la correction du devoir. Rien de plus propre à exciter une noble émulation. Cette méthode même a un avantage sur la lecture des corrigés faits par le professeur ou par les grands écrivains. L'élève se trouve jugé par ses pairs, par un élève qui a fait ce même discours dans les mêmes conditions que lui, et il se dit alors : *Non potero quod iste ?...* et souvent, quelle gloire d'avoir vaincu un illustre devancier !!!

En Rhétorique, comme en Sixième, le corrigé des versions doit être donné exactement, et reproduit sur le cahier de dictée, en regard du texte.

Et tous ces cahiers d'honneur et de corrigé doivent être présentés aux examens.

On trouvera peut-être ces exigences sévères. Je l'avoue, en Seconde et en Rhétorique, il est plus difficile que dans les autres classes de donner toujours un bon corrigé ; mais cela est aussi plus nécessaire, autrement les élèves n'auront jamais le goût du beau.

Il faut dans ces deux classes maintenir fortement les principes des langues ; mais je le répète, il faut inspirer vivement aussi aux élèves le goût du beau, et on ne peut le faire que par les modèles, c'est-à-dire par le corrigé.

Mais, pour obtenir de tels résultats, il est manifeste qu'en Rhétorique, non plus qu'en Seconde, il ne faudrait pas prodiguer les grandes compositions, précisément par la raison qu'elles prennent beaucoup de temps, et épuiseraient les forces et la verve des élèves, si elles étaient trop souvent répétées. Deux ou trois tout au plus par semaine; y compris la composition, paraît être la sage mesure. On ne comprend pas dans les grandes compositions proprement dites, les pièces de vers, qui peuvent se faire en plusieurs fois, et d'ailleurs se rapportent davantage à l'imagination, de toutes les facultés la plus lente à se lasser chez les jeunes gens.

En Rhétorique surtout, on doit tenir plus à bien faire qu'à faire beaucoup : le bien seul est fécond ; et, après tout, au bout d'un an, trente bons devoirs de ce genre, bien travaillés et menés à une certaine perfection, seraient un assez beau travail et une bonne année.

J'ai dit que ces grands devoirs prennent beaucoup de temps, et cela est nécessaire, si on veut qu'ils soient bien faits. Ils doivent toujours être faits sur *cahier* et sur *copie*,

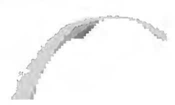
et RECOPIÉS plutôt deux fois qu'une. Il ne faut donc jamais manquer de donner aux élèves, en proportion de la difficulté et de la longueur du travail, des heures d'étude et une latitude convenable, afin qu'ils puissent méditer et mûrir le sujet.

Et pour éviter le danger de leur fournir par là une occasion et une tentation de désœuvrement, ils pourront avoir concurremment à faire un autre devoir, soit vers, traduction, version, thème, soit un travail d'analyse ou de critique littéraire sur un poëme, sur un drame ou sur un discours. — Il est bon même qu'ils aient toujours, comme fond d'occupation, un devoir de ce dernier genre sur le métier, pour le temps où leur verve n'est pas attirée vers la composition. Ce travail de fond et de précautiou occupe la classe pour laquelle le grand discours n'a pu être fait.

Quant à la correction, on ne peut admettre en principe qu'il faille corriger les copies de tous les élèves : cela serait impossible, vu la longueur des compositions ; mais qu'aucun élève n'ait jamais lieu de soupçonner qu'on le néglige. Si toutes les copies ne peuvent être corrigées en classe, qu'elles le soient en particulier par le professeur, et rendues *annotées* à chaque élève ; cela leur est très-agréable et très-utile. Je voudrais même que le professeur ait pu, avant la classe, jeter un coup d'œil sur toutes les copies ; cela montre aux élèves l'intérêt qu'il y prend et prépare une excellente correction.

Quant à la correction même, je crois que ce qu'il y a de mieux, c'est que le professeur laisse d'abord lire à l'élève son discours tout entier, sans l'interrompre. Il le reprendra ensuite par parties, pour le corriger dans les détails, après avoir fait et fait faire par les autres élèves des remarques sur l'ensemble.

Les jours où un très-long devoir, un grand travail quelconque aurait été donné et devrait occuper l'intervalle de



plusieurs classes, ces classes intermédiaires seraient très-utilement employées à l'examen des copies des devoirs antérieurs qu'on n'aurait pu corriger plus tôt. En Rhétorique, l'arriéré est toujours un moyen sûr d'occuper la classe. Cela ferait aussi que les autres devoirs, d'une moindre solennité, mais pourtant d'une sérieuse importance, auraient leur tour, et que la classe ne courrait pas le danger d'être faite par soubresauts et décousue.

Voilà notre méthode de composition ; voilà comment nous entendons l'application des préceptes et l'imitation des modèles. Nous croyons que, bien suivie, cette méthode peut avoir d'heureux et de brillants résultats.

J'ajouterai encore deux mots importants:

J'ai connu de bons professeurs de Rhétorique, qui aimaient à faire traiter par leurs élèves des sujets à plusieurs personnages, c'est-à-dire composés de plusieurs *discours*; d'autres, en suivant une marche toujours graduée, rendaient leurs élèves, vers la fin de l'année, capables de faire, avec quelque talent, des improvisations écrites ou seulement parlées.

Je crois que l'exercice de l'improvisation est essentiel à toute bonne Rhétorique, vers le dernier trimestre au moins. Je l'ai vu pratiquer, et toujours avec grand profit pour les élèves. Chaque semaine, ou à peu près, avait son heure d'improvisation à la fin de l'année.

On peut en distinguer de trois sortes : 1° celle dont le sujet a été donné plusieurs jours à l'avance, et que les élèves ont solidement préparée; 2° celle dont le sujet n'est donné que le matin même; 3° celle dont le sujet est proposé quelques minutes avant l'improvisation. La première prépare l'élève à réussir dans la seconde, et puis dans la troisième.

L'élève s'y prend *mal* d'abord, puis *mieux*, puis *bien*, puis enfin, quelquefois, *très-bien*.

Ce qui est étonnant, c'est à quel point cet exercice accoutume les jeunes gens à se tracer un plan à saisir et à diviser rapidement un sujet et à le traiter avec vivacité. L'élève, en tous cas, ne doit parler que sur des notes. Cet exercice, plus que tout autre, a besoin, pour être véritablement utile, d'une ferme et habile direction ; alors il produit des effets merveilleux.

J'ai connu aussi un professeur qui, dans la classe où il corrigeait le discours latin, ne permettait à ses élèves que de parler latin et ne parlait lui même que cette langue; il s'y préparait par l'étude des *Institutions* de Quintilien et de l'*Orateur* de Cicéron. Pas un mot français n'était toléré pendant cette classe.

Je ne saurais qu'applaudir à de tels efforts, et je les encouragerais même en Seconde et en Troisième.

Je voudrais enfin qu'une bonne Rhétorique terminât, s'il se pouvait, l'année par un grand discours, panégyrique ou plaidoyer, à plusieurs personnages, sur un grand et beau sujet, comme serait *la fondation de l'Université* ou *de l'Ecole du Palais*, par Charlemagne, Alcuin, Eginhard, etc., ou *le Concile de Clermont*, avec Urbain II, Pierre l'Ermite, etc., et que là les trois langues grecques, latine et française, en prose et en vers, parussent avec un égal éclat dans des discours ou des poëmes bien écrits et bien lus, et même dans quelque improvisation bien préparée.

Les rhétoriciens qui achèveraient ainsi leur carrière me paraîtraient l'avoir parcourue utilement et honorablement, pour le passé et pour l'avenir.

4° *Les thèmes latins et grecs : les Principes des langues et les Analyses grammaticales.*

Je reviens ici à mon point de départ : on voit que j'y tiens et j'avoue que j'ai de bonnes raisons pour y tenir.

Sans contredit, ces grands travaux littéraires ne doivent

jamais faire oublier le fond des langues, les thèmes, les racines, les analyses grammaticales : autrement on retomberait dans la barbarie. En finissant donc, je suis aise de dire aux professeurs de Rhétorique, aussi bien qu'à tous les autres professeurs : N'oubliez pas que le grand mal des études est l'absence des principes élémentaires. A ce mal il n'y qu'un seul remède, c'est d'y ramener, dans les proportions convenables, les classes littéraires elles-mêmes, la Quatrième et la Troisième surtout, et quand cela est nécessaire, la Seconde elle-même et la Rhétorique. On n'apprend jamais trop les grammaires, les racines, la prosodie.

Quand les thèmes sont de belles pages de Bossuet, de Fénelon et des autres grands écrivains français, on n'en fait jamais trop, et on ne les fait jamais trop bien. Je vais plus loin : on ne corrige jamais les thèmes, ni les versions trop littéralement, trop grammaticalement, *ex professo*, et non en l'air et de haut. Si cela diminue l'intérêt littéraire des classes, — ce qui n'est pas, — cela augmente l'intérêt réel et solide des études et des classes elles-mêmes ; or, voilà l'intérêt dont il s'agit d'abord. En un mot, qu'il faut toujours se redire : QUAND LES ÉLÈVES NE SONT PAS FAITS POUR LA CLASSE, IL FAUT QUE LA CLASSE SOIT FAITE POUR LES ÉLÈVES.

Voilà le bon sens, la bonne foi, le vrai talent, le vrai zèle et le vrai succès !

FIN DU TOME PREMIER

TABLE DES MATIÈRES

LIVRE PREMIER

Les humanités.

LIVRE II

Les langues classiques.

LIVRE III

De la grammaire et des classes grammaticales.

LIVRE IV

La rhétorique.

LIVRE V

La méthode.

LIVRE VI

Plan et règlement des études et classes grammaticales et littéraires.

[PARIS. — IMP. VICTOR GOUPY, RUE GARANCIÈRE, 5.


7 - 1947